

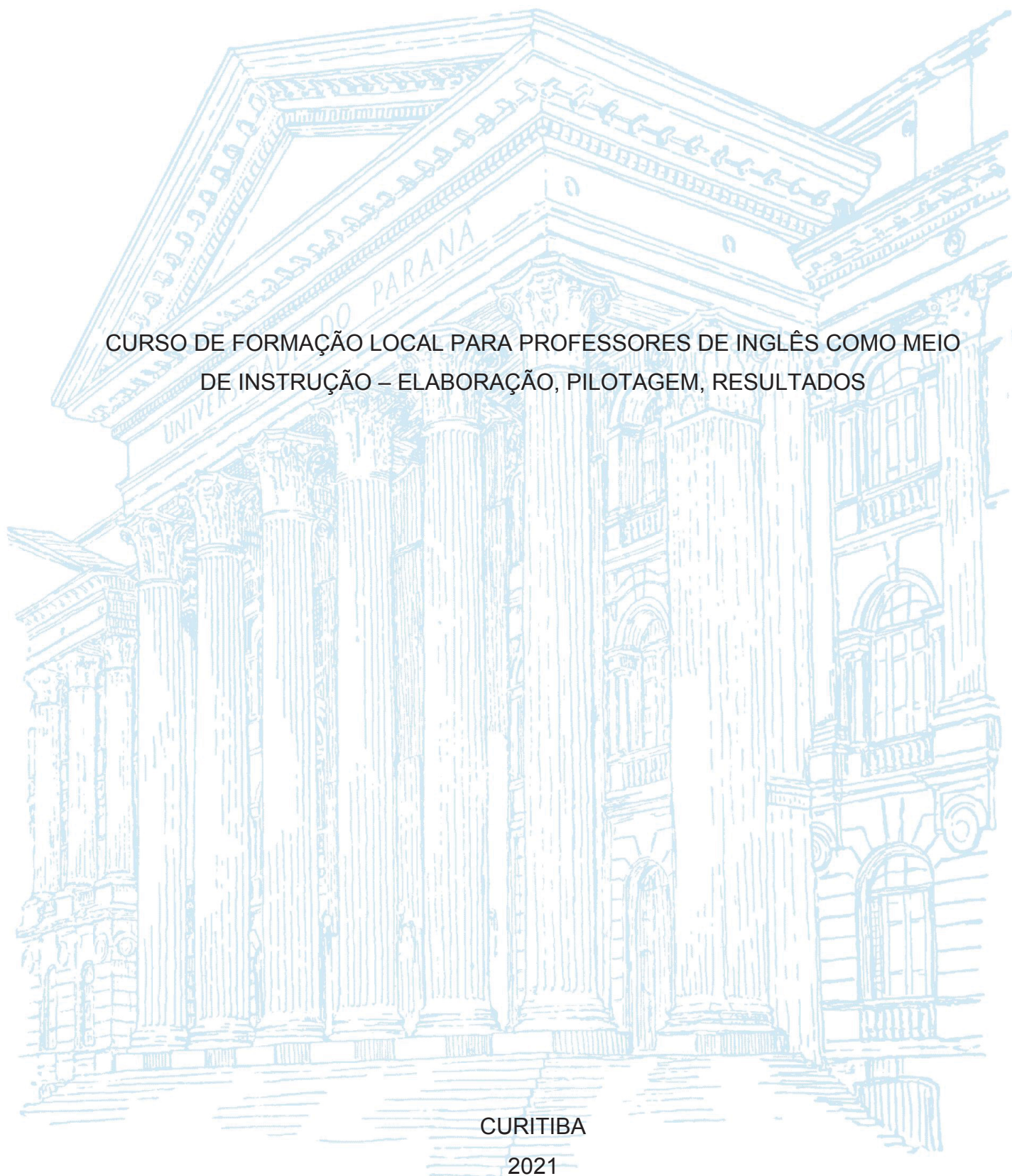
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KARINA AIRES REINLEIN FERNANDES COUTO DE MORAES

CURSO DE FORMAÇÃO LOCAL PARA PROFESSORES DE INGLÊS COMO MEIO
DE INSTRUÇÃO – ELABORAÇÃO, PILOTAGEM, RESULTADOS

CURITIBA

2021



KARINA AIRES REINLEIN FERNANDES COUTO DE MORAES

CURSO DE FORMAÇÃO LOCAL PARA PROFESSORES DE INGLÊS COMO MEIO
DE INSTRUÇÃO – ELABORAÇÃO, PILOTAGEM, RESULTADOS

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Ronald Martinez

CIDADE

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Moraes, Karina Aires Reinlein Fernandes Couto de
Curso de formação local para professores de inglês como meio de instrução -
elaboração, pilotagem, resultados. / Karina Aires Reinlein Fernandes Couto de
Moraes. – Curitiba, 2021.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade
Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Ronald Martinez

1. Professores de inglês - Formação. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino.
3. Globalização. I. Martinez, Ron, 1968-. II. Título.

CDD – 428

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **KARINA AIRES REINLEIN FERNANDES COUTO DE MORAES** intitulada: **CURSO DE FORMACAO LOCAL PARA PROFESSORES DE INGLES COMO MEIO DE INSTRUCAO: ELABORACAO, PILOTAGEM, RESULTADOS**, sob orientação do Prof. Dr. RONALD BARRY MARTINEZ, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 15 de Dezembro de 2020.

Assinatura Eletrônica

15/12/2020 20:40:39.0

RONALD BARRY MARTINEZ
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

15/12/2020 16:42:55.0

LUIZ MAXIMILIANO SANTIN GARDENAL
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

15/12/2020 18:34:31.0

JOHN BLAIR CORBETT
Avaliador Externo (BEIJING NORMAL UNIVERSITY)

Assinatura Eletrônica

15/12/2020 16:29:13.0

FRANCISCO CARLOS FOGAÇA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

15/12/2020 15:35:05.0

LAURA KNIJNIK BAUMVÖL
Avaliador Externo (UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA)

*Dedico esta Tese aos que ao meu lado estão,
não importa o estado, mas a maneira, positiva.*

AGRADECIMENTOS

A gratidão é uma virtude, quando vivemos uma vida de agradecimento o mundo fica mais leve, as coisas fazem mais sentido e o amor se sobressai. Já repararam que em todo aparecer da lua crescente há uma estrela perto dela? E se ficarmos as admirando, logo outras estrelas começarão a aparecer, sim, por alguma razão isso me encanta e enquanto admiro essa cena inúmeras vezes, agradeço a Deus por todos os detalhes, todo cair de uma folha, toda rotação, todo nascer e morrer, todo respirar com Sua permissão e todas as pessoas que Ele colocou em minha vida por alguma razão.

Agora, a injustiça é cruel, como mensurar o grau de importância dessas pessoas em minha vida? Então, partirei para uma convenção social, o alfabeto, sim, não é culpa minha que a primeira letra é o A.

Anderson, **A**rthur e **A**ndré, vocês foram tão planejados em minha vida quanto o meu respirar, *it was meant to be so hard!* Quanto ao primeiro, todos sabiam, inclusive nós, era só uma questão de tempo, e após o primeiro beijo, não houve um único dia que não estivemos juntos, mesmo que não fisicamente. Te agradeço por tudo, e você sabe como agradeço, como preciso de sua racionalização para tudo, principalmente, nos meus momentos mais emocionais de pensamentos de desistência e incapacidade, seu apoio me fortalece e seguimos como um time.

Tui, obrigada por ter uma personalidade tão forte, por ser determinado e me dar tanto amor com o seu carinho tão genuíno. Dé, obrigada por ser tão relax, por me mostrar a leveza da vida e por ser tão, espontaneamente, carinhoso.

Amigos, vocês estão em todas as partes, no trabalho, na família, dentro da minha casa, enfim, vocês são o alimento diário, são pessoas que escolhi ter por perto e que agradeço por terem permanecido. Não seria justo eu colocar seus nomes aqui e correr o risco de se esquecer de algum de vocês (já que conhecem bem a minha super memória), então, obrigada pelos vinhos, pelos cafés, pelas risadas, palhaçadas, choros, desabafos, corridas, enfim, obrigada pelos momentos que decidimos dar um *break* na rotina para nos curtirmos.

Cunhadas e **C**unhados, agradeço muito pelos vários momentos de descontração que me faziam fugir um pouco desta vida acadêmica, fazendo assim com que minha criatividade voltasse em meus momentos de “branco”. A Cunha tem

um plus, já que nosso mundo acadêmico é semelhante e me auxiliou muito na escrita, na autoestima e grande parceria.

A letra **K**, são tantos com essa inicial, sim, algo familiar aconteceu e agradeço a todos, aos meus primos que me fazem rir sempre e aos meus lindos sobrinhos e lindas sobrinhas, que o encanto da juventude esteja sempre em seus caminhos.

E dentre os 4Ks, apesar de eu ter sido a última a nascer, alfabeticamente, sou a primeira, e agradeço sim a mim, pela determinação, esforço, dedicação, organização e tudo que cedi e aprendi durante todo o processo de minha formação acadêmica até aqui.

Aos meus irmãos, **K**elly, **K**eltenner e **K**elsilene, pela amizade, carinho, desabafos e torcida! Agradeço ao elo que tem se fortalecido a cada dia e a felicidade que tenho em saber que posso sempre contar com vocês, *no matter what, both ways*. Amo vocês, meus irmãos!

Ao meu pai, **L**ourival, por todos os ensinamentos de responsabilidade, organização e determinação. Sempre reforçando a importância do bom comportamento, e é de quem, com certeza, adquiri todas essas qualidades. Foi quem sempre colocou a família em primeiro lugar com todo seu esforço e amor, agradeço por tudo o que cedeu em prol de nossas conquistas.

Aos **P**articipantes e envolvidos nesta pesquisa, seja de maneira direta ou indireta, sem vocês, nada teria sido possível. Ministrantes do curso da Oxford, participantes dos cursos pilotos, envolvidos nas demais versões do curso, muito obrigada!

Ron, meu orientador, como sou agradecida por ter aprendido tanto com sua experiência. Descobri que meu estilo de aprendizagem não se limita a apenas um, o sinestésico em primeiro lugar, mas também o auditivo e então o visual, e felizmente, com toda a parceria que estabelecemos, pude aprender muito na prática, na escuta e por fim, nas leituras. Após estes quatro anos de convívio, certamente, tenho muito a agradecer.

Sogros, meu muito obrigada pelas inúmeras palavras de incentivo, pelo carinho incondicional, pelo olhar sobre as minhas qualidades e não os meus defeitos (que para mim parecem sobressair, mas que para vocês parecem não existir). Pelo

cuidar de mim e dos meus para que eu pudesse escrever esta tese em todas as férias durante os quatro anos.

Titi, não, você não é cunhada, também não é irmã, mas sim um pouco de tudo, na verdade não sei dar definição, só sei que sou muito grata pelo que sentimos, pelo que passamos, pelo que vivenciamos. Continue sendo sempre assim, essa pessoa que cativa a todos, e que (in)felizmente torna todos ao seu redor dependente de você.

E finalmente a letra **U**, daquela que me gerou e por meio dela Deus me deu o sopro da vida! Mãe, Úrsula, te agradeço por todos os ensinamentos, por todas as vezes que nossas diferenças nos mostravam como somos cada vez mais parecidas. Sou grata por tudo que passamos juntas, pelas imensas oportunidades que me proporcionou ao longo da minha existência e pelos momentos de aproximação que a vida adulta tem nos trazido.

*“Sei que podes fazer todas as coisas;
nenhum dos Teus planos pode ser frustrado”.*

Jó 42.2

RESUMO

Como diria o sociólogo polonês Zygmunt Bauman, vivemos em uma sociedade líquida, ou seja, sua fluidez e volatilidade estão presentes constantemente nas relações interpessoais, encurtando as distâncias relacionais, culturais e por vezes ideológicas. A internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) resulta desse processo de globalização, em que se veem como formadoras de cidadãos que serão “entregues” a este novo perfil de sociedade, o qual pelas rápidas mudanças que sofre, necessita de pessoas capacitadas para desenvolverem trabalhos que são, atualmente, desconhecidos. Nesse sentido, a integração das IES aumenta diariamente por meio de acordos de diplomação, mobilidade e expansão de campi. Dentro deste contexto, as universidades, como nunca, aumentam o número de disciplinas ofertadas em língua inglesa (EMI), como meio de processo de internacionalização em casa, integrando professores e estudantes a fim de compartilharem conhecimento tendo em comum a língua inglesa como meio de comunicação. Com isso, professores especialistas e com conhecimento desta língua adicional disponibilizam-se a integrarem-se nesse sistema de ensino mesmo, em alguns casos, possuindo pouca formação na área pedagógica, encarando dificuldades metodológicas, linguísticas, burocráticas e motivacionais. Entendendo a importância da capacitação desses professores, concomitante à oportunidade de acesso a todos os estudantes ao processo de internacionalização das IES é que se criou um curso de formação local específico para esses profissionais com o intuito de entender melhor suas ansiedades e introduzir propostas para amenizar as dificuldades por este ambiente apresentadas. Duas turmas de formação foram realizadas, sendo elas ofertadas em duas modalidades: regular (Turma 1) e intensiva (Turma 2), para se poder pesquisar quais são os aspectos mais relevantes a serem considerados para a elaboração e aplicação de um curso de formação de professores em EMI considerando as suas necessidades locais. Por meio desta atuação, dados foram gerados mediante questionários, entrevistas, *Swot*, estratégias de ensino, mídias sociais e observação. Os resultados demonstraram que a Turma 1 pôde ter mais acesso a recursos extraclasse para a aquisição da aprendizagem, devido ao intervalo de aulas de uma semana, diferentemente da Turma 2 que precisava iniciar e finalizar atividades no mesmo dia. Além disso, a turma regular demonstrou conseguir colocar em prática as estratégias aprendidas

durante o curso em suas disciplinas lecionadas em suas línguas maternas ao mesmo tempo em que as aprendeu, enquanto a turma intensiva precisou esperar as oportunidades futuras para aplicá-las, o que pode acabar não sendo tão eficaz. Outro resultado observado é que a Turma 1 também percebe como as práticas do curso podem ser aplicadas em suas aulas lecionadas língua portuguesa com mais clareza que a Turma 2. A turma intensiva, ao mesmo tempo em que menciona a imersão no inglês como algo positivo, declara o seu nível de inglês como inferior ao que havia descrito no início do curso, diferentemente da turma regular, em que os participantes ou mantiveram seus níveis ou o sentiram aumentar, fator positivo ao aspecto linguístico, muito discutido no EMI. Assim, após a elaboração, aplicação e comparação entre as turmas, esta tese pôde apresentar vários aspectos a serem considerados quando um curso está sendo elaborado e também introduzir novas estratégias para que possam ser exploradas cada vez mais e em diferentes contextos, seu objetivo deixou de ser apenas um trabalho de análise, mas tornou-se também um guia para futuras propostas de elaboração de cursos de professores em EMI.

Palavras-chave: Internacionalização; EMI; Formação de Professores

ABSTRACT

According to the Polish-British sociologist and philosopher Zygmunt Bauman, we live in a liquid modernity, that is, what unites the modern life is precisely their fragility, temporariness, vulnerability and inclination to constant change. These characteristics can be also found on cultural and ideological aspects and relationships. The Higher Education (HE) Internationalization is a result of this globalization process, as their role is to educate citizens to make a meaningful contribution to this new society, in need of capable people to work even on unknown jobs yet. In this sense, the HE integration rises daily through agreements, mobility and campus expansions. This way, the universities increase their numbers of courses taught through English (EMI) as an *Internationalization at Home* process, in which professors and students share knowledge through a lingua franca as a means of communication. In this scenario content professors with English knowledge challenge themselves to integrate this new education system even with not so much pedagogical awareness, facing methodological, linguistics, bureaucratic and motivational difficulties. With this in mind, a professional development course was created for the professors who were willing to participate on the HE Internationalization scenario in order to understand their local needs, help with their anxiety and diminish the difficulties presented by this context. Two development courses were offered, in two modalities: regular (Class 1) and intensive (Class 2), for the sake of comparing their results in order to identify what are the relevant aspects to be considered when developing a course of this nature. By the delivered courses, data were collected through questionnaires, interviews, *Swot*, teaching and learning strategies, social media and observation. The results showed that Class 1 had more access to extracurricular resources to learning acquisition, because of the weekly breaks, differently from Class 2, that had to start and finish their activities on the same day. Besides that, the participants on the regular class could put in practice the strategies learned during the course in their own classes, taught through their mother tongue, while they were taking the course, as the intensive class had to wait for future opportunities to apply them, which cannot be so effective as learning and applying at the same time. As a consequence, Class 1 perceived clearer that the practices learned during the course could be applied in any of their classes. The intensive Class mentioned that at the same time they perceived an English immersion as a positive aspect, they declare their English level

as inferior from the beginning of the course, differently from the regular Class, in which participants perceived any changes on their English levels or a higher change, which is a very positive aspects considering the EMI context. In this sense, after creating, applying and comparing the courses, this research could present many aspects to be considered when a teacher development course for EMI is taught. And also, this thesis could introduce new strategies to be explored in different contexts, this way, its goal became not only an analysis, but also a guide for future proposals of Professors' Development in EMI.

Keywords: Internationalization; EMI; Professor's Development

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA

FIGURA 2 – ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

FIGURA 3 – DESENVOLVIMENTO DE CURSO CÍCLICO

FIGURA 4 – MODELO DE PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE CURSO

FIGURA 5 – EXEMPLO DE FEEDBACK

FIGURA 6 – THE ROAD-MAPPING FRAMEWOK FOR EMEMUS

FIGURA 7 – EXEMPLO DE EXPOSIÇÃO DE IDEIAS DA TÉCNICA *SWOT*

FIGURA 8 – EXEMPLO DE EXPOSIÇÃO DA TÉCNICA *SWOT*

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – LOCAL ONDE O CURSO DA UFPR FOI REALIZADO

IMAGEM 2 – PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DE UM BOM PROFESSOR
TURMA1

IMAGEM 3 – PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DE UM BOM PROFESSOR
TURMA2

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – USO DO TERMO INTERNACIONALIZAÇÃO

GRÁFICO 2 – OFERTA DE EMI NO BRASIL

GRÁFICO 3 – SUA INSTITUIÇÃO DE ENSINO ESTÁ ENVOLVIDA COM O EMI?
TURMA 1

GRÁFICO 4 – SUA INSTITUIÇÃO DE ENSINO ESTÁ ENVOLVIDA COM O EMI?
TURMA 2

GRÁFICO 5 – TEMPO DE SERVIÇO TURMA 1

GRÁFICO 6 – TEMPO DE SERVIÇO TURMA 2

GRÁFICO 7 – PRETENDE LECIONAR EM INGLÊS TURMA 1

GRÁFICO 8 – PRETENDE LECIONAR EM INGLÊS TURMA 2

GRÁFICO 9 – VOCÊ JÁ ESTUDOU NO EXTERIOR? TURMA 1

GRÁFICO 10 – VOCÊ JÁ ESTUDOU NO EXTERIOR? TURMA 2

GRÁFICO 11 – O QUE ESTUDOU NO EXTERIOR TURMA 1

GRÁFICO 12 – O QUE ESTUDOU NO EXTERIOR TURMA 2

GRÁFICO 13 – NÍVEL DE CONHECIMENTO DE LÍNGUA TURMA 1

GRÁFICO 14 – NÍVEL DE CONHECIMENTO DE LÍNGUA TURMA 2

GRÁFICO 15 – NÍVEL DE CONHECIMENTO DE LÍNGUA TURMA 1

GRÁFICO 16 – NÍVEL DE CONHECIMENTO DE LÍNGUA TURMA 2

GRÁFICO 17 – NÍVEL DE INGLÊS PARA LECIONAR TURMA 1

GRÁFICO 18 – NÍVEL DE INGLÊS PARA LECIONAR TURMA 2

GRÁFICO 19 – PRETENDE LECIONAR EM INGLÊS EM QUANTO TEMPO
TURMA1

GRÁFICO 20 – PRETENDE LECIONAR EM INGLÊS EM QUANTO TEMPO
TURMA2

GRÁFICO 21 – DECIDIU LECIONAR INGLÊS ANTES DO PLANEJADO TURMA 1

GRÁFICO 22 – DECIDIU LECIONAR INGLÊS ANTES DO PLANEJADO TURMA 2

GRÁFICO 23 – CURSO TROUXE CONFIANÇA TURMA 1

GRÁFICO 24 – CURSO TROUXE CONFIANÇA TURMA 2

GRÁFICO 25 – RELEVÂNCIA DO CURSO TURMA 1

GRÁFICO 26 – RELEVÂNCIA DO CURSO TURMA 2

GRÁFICO 27 – CURSO ATENDEU AS EXPECTATIVAS TURMA 1

GRÁFICO 28 – CURSO ATENDEU AS EXPECTATIVAS TURMA 2

GRÁFICO 29 – NOTA AOS TUTORES TURMA 1

GRÁFICO 30 – NOTA AOS TUTORES TURMA 2

GRÁFICO 31 – NOTA AOS CONTEÚDOS TURMA 1

GRÁFICO 32 – NOTA AOS CONTEÚDOS TURMA 2

GRÁFICO 33 – NOTA À INFRAESTRUTURA TURMA 1

GRÁFICO 34 – NOTA À INFRAESTRUTURA TURMA 2

GRÁFICO 35 – RECOMENDARIA O CURSO TURMA 2

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – OFERTA DE DISCIPLINAS LECIONADAS EM LÍNGUA INGLESA EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS NA GRADUAÇÃO (2010-2016)

QUADRO 2 – PERFIL DOS PARTICIPANTES

QUADRO 3 – RAZÕES PARA FAZER O CURSO TURMA 1

QUADRO 4 – RAZÕES PARA FAZER O CURSO TURMA 2

QUADRO 5 – DESAFIOS DO EMI TURMA 1

QUADRO 6 – DESAFIOS DO EMI TURMA 2

QUADRO 7 – THE TOP 5 STATEMENTS DESCRIBING EFFECTIVE UNIVERSITY TEACHERS THE MOST POSITIVELY

QUADRO 8 – THE STATEMENTS DESCRIBING EFFECTIVE UNIVERSITY TEACHERS AND ATTRACTING NO DISAGREEMENT

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – BOLSA DE ESTUDOS PARA BRASILEIROS ESTUDAREM NO EXTERIOR

TABELA 2 – EXISTÊNCIA DE POLÍTICAS EM PROL DO EMI

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

EMI – English as a Medium of Instruction/Inglês como Meio de Instrução

IES – Instituições de Ensino Superior

LM – Primeira Língua/Língua Materna

L2 – Segunda Língua

ELTDPs – English-Language-Taught Degree Programmes (Programas Lecionados em Língua Inglesa no Ensino Superior)

ERASMUS – *European Region Action Scheme for the Mobility of University*

CLIL – Content and Language Integrated Learning

UFPR – Universidade Federal do Paraná

PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

IIE – Institute of International Education

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

MEC – Ministério da Educação

CNPQ – O Conselho Nacional de Pesquisas

IsF – Inglês sem Fronteiras

IsF – Idiomas sem Fronteiras

CsF – Ciências sem Fronteiras

PrInt – Programa Institucional de Internacionalização

SWOT – *Strengths* (Forças), *Weaknesses* (Fraquezas), *Opportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças)

PBL – Problem Based Learning

PO1 – Participante do Curso da Oxford de número 1

P1 – Participante do Curso da UFPR de número 1

ROAD-MAPPING – roles of English (in relation to other languages) (RO), academic disciplines (AD), (language) management (M), agents (A), practices and processes (PP), and internationalisation and globalisation (ING)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
1 INTRODUÇÃO	16
2 A TENDÊNCIA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.....	27
2.1 O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.....	28
2.2 O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS IES NO BRASIL	34
2.3 O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UFPR	40
2.4 O INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO, UMA VISÃO GERAL ATÉ A LOCAL 42	
2.5 O EMI NO BRASIL	49
2.6 O EMI NA UFPR	51
2.7 O PROFESSOR ENVOLVIDO NO EMI.....	53
2.7.1 Comunidade de Prática no EMI.....	58
2.7.2 Os desafios encontrados pelo professor de EMI	60
2.8 CURSOS DE FORMAÇÃO EM EMI.....	63
3 METODOLOGIA	66
3.1 OBJETIVO DA PESQUISA	66
3.2 A ELABORAÇÃO DE UM CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES ENVOLVIDOS NO EMI	67
3.3 CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EMI — OXFORD	73
3.4 CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EMI — UFPR.....	76
3.5 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA REALIZADA	89
3.6 ESTRATÉGIAS QUE GERARAM DADOS	90
3.7 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	93
4 ANÁLISE DOS DADOS	98
3.1 INSTRUMENTOS	99
3.1.1 Questionário antes do início das aulas	99
3.1.2 Questionário aplicado ao término do curso	121
3.1.3 Entrevistas focais durante o curso.....	148
3.1.3.1 Entrevista com participante do curso da Oxford	148

3.1.3.1.1	Entrevista com grupo focal Turma 1 metade do curso	153
3.1.3.2	Entrevista com grupo focal Turma 1 final do curso.....	158
3.1.3.3	Entrevista com grupo focal Turma 2.....	160
3.1.4	<i>Word Cloud</i>	166
3.1.5	<i>SWOT</i>	170
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
	REFERÊNCIAS.....	185
	ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO APLICADO NO INÍCIO DO CURSO.....	191
	ANEXO 2 – LANGUAGE PASSPORT	194
	ANEXO 3 – PROBLEM BASED LEARNING.....	195
	ANEXO 4 – FEEDBACK.....	198
6	ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO APLICADO NO FINAL DO CURSO	199

1 INTRODUÇÃO

E eis que tudo se encontra entrelaçado...

Partindo do princípio

Como todo adolescente, chega um momento em nossas vidas que precisamos decidir o que seremos no futuro, quando na verdade, seremos o que seremos, sim, a partir das escolhas diárias, e não somente da profissão que escolhermos.

Para mim não foi diferente, vinda de uma família em que a matriarca sempre sonhou em ser professora, intencionalmente ou não, guiou suas três filhas para a profissão. Sendo a caçula, com ambições e educada para ser independente, segui o conselho de minha mãe:

— *“Faça magistério, assim, aos poucos você vai ganhando o seu dinheirinho e comprando suas coisinhas”*.

Assim o fiz, sempre gostando muito da língua inglesa, com a influência marcante de uma amiga canadense que chegou ao Brasil precisando muito que alguém corrigisse suas redações escritas em língua portuguesa. A permuta não poderia ter sido melhor! O gosto pela língua e o ensinar se cruzaram de uma maneira muito natural e ao mesmo tempo prazerosa.

Durante o magistério, já estagiava em pequenas escolas e me destacava com a proatividade, ao mesmo tempo em que frequentava, aos sábados pela manhã, um curso de língua inglesa em uma escola perto de minha casa, o qual era pago com aquele dinheirinho.

O curso de Letras era o mais viável após o magistério, já que conciliava a futura profissão de professora com o gosto pela língua e mensalidade que poderia ser paga por uma estagiária.

Após dois anos de curso, comecei a perceber que meu sonho poderia não atingir altas escalas se algo não fosse feito, trabalhar das 8h às 17h para estudar das 19h às 23h não era o que eu almejava, e a língua inglesa não me proporcionava ainda um diferencial. Foi quando uma viagem aos Estados Unidos, influenciada pelo meu irmão e proporcionada pelos meus pais, ocorreu para que eu tentasse conquistar o sonho americano.

Sim, usufrui o máximo possível, trabalhei, estudei e tirei o melhor que a vivência de um ano naquele país pudesse me proporcionar, já que o foco era voltar e estar mais perto dos meus sonhos, casar-me com quem decidiu me esperar e galgar novos desafios.

A minha experiência morando em Charlotte foi um divisor de águas para a minha vida pessoal, profissional e acadêmica, tive um grande amadurecimento nessas áreas, que me trouxeram ao Brasil de uma forma diferente. Voltei mudada, como disse uma de minhas professoras na época, senti-me mais determinada, autoconfiante e com grande autoconhecimento. As portas das escolas de idiomas foram se abrindo para mim e o curso de Letras não era mais algo que eu apenas fazia, era o que eu queria fazer.

A própria Universidade me abriu portas, a primeira delas foi no dia em que uma das grandes professoras do curso entrou em nossa sala e mencionou uma oportunidade de emprego dentro do centro de idiomas da instituição, colegas de sala e professores vieram rapidamente me indicar para a vaga. Lembro-me como se fosse hoje de uma colega cutucando meu ombro e falando:

— *“Vai lá, é uma vaga perfeita para você”.*

Sim, fui, participei de uma banca de seleção com as melhores professoras do curso, tremia, mas sabia que precisava passar. Mal sabia que um dia elas seriam minhas colegas de trabalho no curso de Letras, mas calma, não vamos pular as etapas.

Aos poucos fui conquistando meu espaço no centro de línguas da instituição, agora, já formada, trabalhava também em uma escola regular como professora de Inglês e Português, ao mesmo tempo em que cursava uma especialização. Lembro-me bem, 54h/a, para uma recém-casada era preciso, visto que o sonho agora era em parceria.

Uma pausa para mencionar que durante o meu trabalho como professora no centro de idiomas tive a oportunidade de lecionar inglês para os professores da instituição, novamente, tremia, mas sabia que se haviam me indicado para essa atuação, era porque alguém acreditava em mim. A primeira vez que entrei em sala para lecionar para professores universitários, eu, recém-formada, respirei fundo e pensei, “eles são tão inteligentes e competentes, o que tenho eu a oferecer?”. Respondi a mim mesma: “o inglês”, assim, levantei a cabeça e fui. Hoje, tenho tantos professores que são meus colegas e não tenho como explicar o tamanho do

carinho que sinto por eles, principalmente porque, mesmo após 10 anos, nos encontramos nos corredores e ainda me cumprimentam: “Oi, teacher!”.

Aos poucos fui aprimorando minhas qualidades, amadurecendo na profissão, desenvolvendo minhas relações interpessoais e, novamente, fui convocada para uma banca, porém, agora, para me tornar uma professora universitária. Até aqui já havia lecionado em todos os segmentos: educação infantil, ensino fundamental e médio e escolas de idiomas. Meu mestrado estava em fase de finalização e eu poderia ser uma professora de apenas um local (não precisava mais lecionar em vários lugares para ter um salário satisfatório), a extensão de minha casa, a qual é até hoje, por 14 anos.

Com o término do mestrado, minha carreira ascendendo e um casamento estabilizado, era o momento de decidir entre ter filhos ou fazer um doutorado, a resposta na época foi: nenhum dos dois. Foi um ano de muita luta e mais autoconhecimento, mas logo fui apresentada com a oportunidade de ser mãe de dois meninos.

Sendo sempre abençoada com grandes oportunidades ao longo de minha vida, foi concedido o meu pedido de receber uma bolsa de auxílio para participar de um workshop para professores de EMI pela Oxford University em parceria com a Universidade Federal do Paraná. Foi durante esse momento que entendi a razão de não ter passado na seleção do doutorado do ano anterior, é claro, o tema não era aquele, era esse: **“A formação de professores universitários interessados em lecionar suas disciplinas em língua inglesa”**, sim, era por isso que em anos anteriores eu havia tido a oportunidade de lecionar para esse público, porque é o que eu sempre digo, nada é por acaso e tudo tem a sua razão de ser, está entrelaçado, tudo está nos planos de Deus.

Tendo a experiência de professora formadora no curso de Letras e também professora de Língua Inglesa por pelo menos 10 anos entendi que meu projeto de doutorado deveria ser relacionado à minha prática, à minha vivência, ao que eu havia me tornado, uma professora formadora.

Assim surge este trabalho, focando na elaboração de um curso de formação de professores interessados em lecionar suas disciplinas universitárias em língua inglesa.

O entrelaçar

O curso da Oxford supracitado direcionou o meu pensamento para a formação dos professores universitários que intendem lecionar suas disciplinas em língua inglesa, para tanto, seus arredores precisavam ser estudados, ou seja, quem são eles? Por quais razões pensam dessa forma? De onde surge essa ideia? Quais são seus contextos de atuação? Quais seriam as suas dificuldades e necessidades?

Assim começa o entendimento do micro para o macro, ou seja, perceber que esses professores fazem parte de um mundo entrelaçado, em que o processo de internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) é um movimento crescente, e que, atualmente, estar engajado nas relações internacionais no ensino é como um “unstoppable train¹” (MACARO, 2015) ou um “growing global phenomenon²” (DEARDEN, 2014), já que o mundo parece estar cada vez mais globalizado e essas uniões acabam ocorrendo com mais frequência e rapidez.

É claro que esse fenômeno é momentâneo, não sabemos em quanto tempo esse cenário será mudado, e se será. Assim, esse movimento é o que está ocorrendo no momento, podendo ser questionado e refletido, mas não há como ser ignorado,

Junto desse fato, inicia-se a percepção de que, o inglês é uma das línguas mais utilizadas nas relações interpessoais no mundo, sendo este um dos principais motivos de ser hoje considerada uma língua internacional³, e por isso, é a língua mais comumente usada em relações interculturais no ensino superior. Independentemente dessa situação ser ou não aceita pela maioria das pessoas e o porquê de ela assim ser, o fato é que “não saber inglês é uma garantia de exclusão” (LEFFA, 2002, p. 49) desse mundo cada vez mais integrado.

Assim, volta-se ao micro, ou seja, o professor, já que possui papel fundamental no processo de internacionalização das universidades, estando inserido em muitas das ações de internacionalização em casa, como: a inserção de uma mobilidade massiva de seus alunos, professores e funcionários envolvidos na demanda da internacionalização; o aumento de parcerias externas; a expansão de

¹ Trem imparável.

² Fenômeno de crescimento global.

³ Neste momento o termo está sendo utilizado em sua essência do significado, mas, ao longo do texto, o termo será mais bem desmembrado.

seus campi; a reformulação de seus currículos; a oferta de disciplinas lecionadas em outras línguas, principalmente em inglês; entre outras ações.

Desse modo, percebe-se o entrelaçar entre professores, as disciplinas lecionadas em língua inglesa, o processo de internacionalização das IES e a globalização.

Academicamente falando

Com o tema escolhido, a proposta em mente e os arredores delineados, fez-se necessário estruturar tudo isso de modo acadêmico, e para isso, neste trabalho o enfoque será dado ao aumento de disciplinas lecionadas em Língua Inglesa (LI) para alunos da graduação e pós-graduação nas IES nacionais e internacionais, caracterizando o que é chamado em inglês de *English as a Medium of Instruction*/Inglês como Meio de Instrução (doravante EMI).

Dearden (2014, p. 2) define o termo como o uso da LI para se ensinar disciplinas acadêmicas em países ou jurisdições onde a primeira língua (LM) da maioria da população não é o inglês. Sendo o foco principal nesse modo de ensino o uso da língua como um meio de instrução para abordar o conteúdo, e não a ênfase na língua⁴.

A intensificação desse fenômeno pode ocorrer, basicamente, de duas maneiras segundo Martinez (2016). A primeira delas é chamada de “*top-down*”, ou seja, quando dentro da IES é imposto que professores comecem a lecionar suas disciplinas em inglês, sendo assim uma atitude imperativa e que muitas vezes não é bem vista pelos professores, pois, por diversas razões, estes ainda não se sentem preparados para aceitar tal mudança. A segunda, é de “*bottom-up*”, isto é, quando professores, geralmente de forma isolada, começam por iniciativa própria a lecionar suas disciplinas em inglês, por motivos pessoais e profissionais.

A questão é que independentemente de como ocorra a ação dentro da IES, assim como Wächter e Maiworm (2014, p. 25) mencionam em um extenso estudo sobre programas em EMI pela Europa, mencionam que uma das prioridades políticas acordada é a redução de barreiras para o acréscimo da mobilidade dos alunos, sendo então a oferta de disciplinas lecionadas por meio de outra língua (não

⁴ Para este momento, essa definição se faz suficiente, porém, ao longo do texto, ela será mais bem desmembrada e também questionada.

a materna) é uma ação necessária. Outras vantagens ainda sobre essa ação segundo Coleman (2006) e Dearden (2015) seriam: sustentar o processo de internacionalização das universidades; tornar os programas de estudos mais acessíveis e atrativos para estudantes internacionais; aprimorar as habilidades linguísticas e perspectivas de empregabilidade dos estudantes locais; além de aumentar o prestígio internacional e a mobilidade acadêmica.

Porém, para que essa prática ocorra, é indispensável que os professores universitários estejam, e ao mesmo tempo percebam-se, preparados para lecionar suas aulas em outra língua que não a sua LM, e não apenas se sintam pressionados a assim fazer para “sobreviverem ao ambiente acadêmico”⁵ (COTS 2013, p. 116, tradução da autora).

Além disso, é imprescindível que os professores percebam os desafios existentes no ambiente EMI, como: qual seria a melhor estratégia de ensino; qual o nível de inglês necessário que tanto alunos quanto professores possuam para que a aprendizagem ocorra de maneira mais concreta; qual é a formação pedagógica necessária para o professor; como lidar com questões burocráticas para que essas disciplinas aconteçam de maneira legal nas IES; quais são as disciplinas que são consideradas acadêmicas; qual a visão de língua inserida neste contexto; entre outras.

Dentre esses aspectos, os desafios linguísticos, segundo Bradford (2016, p. 341) são aqueles relacionados a questões da língua enfrentados pelos professores e pelos alunos envolvidos em programas de EMI. Dentro deles há o refletir sobre aplicar ou não um teste de nivelamento para professores e estudantes antes do início da disciplina, ou ainda: qual é nível de proficiência ideal que ambos deveriam ter?; há um nível mínimo de conhecimento da língua para que o curso ocorra?; é necessário que o nível de proficiência do professor seja maior que do aluno?; qual é a concepção de língua dentro do contexto? etc.

Contudo a dificuldade linguística não é a única que ainda assombra professores quanto à decisão de ofertar disciplinas de EMI, as questões estratégicas e metodológicas mais adequadas também os preocupam, já que a tradução de seus planos de ensino e de suas aulas não caracteriza o lecionar em EMI (COTS 2013; DAFOUZ *et al.*, 2007). Assim como menciona Perrenoud (2002, p. 187), há

⁵ “[...] in order to survive in the academic environment”.

diferenças entre um professor e um formador, sendo o último aquele que dá prioridade às competências, que concebe a aprendizagem como transformação de pessoa, que adota uma postura de educador que orienta com firmeza uma autoformação, e que parte das necessidades, práticas e problemas encontrados. E ainda, agregando ao que Dearden (2018, p. 3) menciona, o professor que leciona em EMI precisa adaptar seu conteúdo para uma audiência internacional, considerando aspectos culturais e diferentes níveis de conhecimento da LI dentro da sala, tanto dos alunos nacionais quanto internacionais. Então, não basta apenas uma tradução de currículo para se caracterizar uma disciplina em EMI, mas sim a sua proficiência nessa modalidade de ensino (MACARO, 2018).

Diante desse cenário, O'Dowd (2018, p. 2, tradução da autora) acredita que “muitos professores confrontam estas questões sem um bom treinamento e preparação, e, além disso, são forçados a encarar os desafios enquanto lecionam por meio do inglês no seu dia a dia”⁶, ou seja, experenciam os desafios na prática.

Assim, o que ocorre é que em vários contextos universitários que oferecem suas disciplinas em língua inglesa há professores que necessitam de aperfeiçoamento pedagógico e de uma ação de inclusão em uma comunidade na qual estes se identifiquem, como ocorre com a universidade aqui estudada, visto que também inicia o seu processo de internacionalização e oferta de disciplinas lecionadas em língua inglesa, e com todas essas questões acontecendo globalmente e nacionalmente, vê-se nela um ótimo campo de formação de professores de EMI.

O contexto aqui estudado

A Universidade Federal do Paraná foi efetivamente criada em 1912, em 1913 começa a funcionar como instituição particular e em 1950 aconteceu a sua federalização. Em 2009 cria-se a Assessoria de Relações Internacionais (ARI), transformando-se em 2016 em Agência Internacional (AUI) e em 2018 o Programa de Estratégia de Internacionalização da Universidade é escrito.

⁶ “Many teachers are confronting these issues without a great deal of training and preparation and are therefore forced to come to terms with the challenges as they teach through English on a daily basis”.

Por meio da criação desses setores, várias ações com o foco de internacionalização foram realizadas na Instituição, porém, ao que se sabe (segundo a divulgação midiática da universidade), a primeira oferta de disciplina lecionada em língua inglesa ocorreu no ano de 2015, por iniciativa de dois professores da área de Agronomia, e em 2016, na área de Ciências Biológicas, uma oferta de curso interdisciplinar.

É importante ressaltar aqui que o exemplo supracitado está relacionado a uma disciplina acadêmica fora da área da Linguística e da Literatura, e foi dado a ela um grande destaque no que se diz respeito a sua divulgação na mídia, porém, como professora da área de Ciências Humanas, reconheço que antes desta, várias outras disciplinas foram lecionadas por meio da língua inglesa dentro da instituição, porém, não receberam o destaque merecido por não terem sido caracterizadas como EMI, o que, ao longo deste trabalho irei desmistificar.

Além dessas ações, em 2016 a Universidade estabelece uma parceria com a Oxford University para promover um workshop de formação de professores em EMI, no qual professores internos e externos realizaram o curso, de maneira paga, ofertado na modalidade intensiva com o intuito principal de se aprimorarem em suas futuras ofertas de disciplinas lecionadas em LI e tentarem amenizar os desafios trazidos por essa nova prática.

É importante salientar que as iniciativas de ações anteriormente mencionadas foram realizadas por professores da instituição (“bottom up”), e não a mando da universidade (“top-down”).

Pergunta e Objetivo da Pesquisa

Com o movimento de internacionalização das IES, o crescimento das ações de internacionalização em casa⁷ nas universidades, o número de disciplinas lecionadas em inglês ao redor do mundo, e consequentemente também no Brasil, a UFPR galga passos em prol de sua internacionalização por meio, também, das ofertas de disciplinas lecionadas em língua inglesa por alguns de seus professores.

⁷ O termo será mais bem explorado ao longo do trabalho, para este momento é importante entendê-lo apenas como ações realizadas pelas IES a fim de proporcionar a internacionalização tanto para estudantes intercambistas, mas também, e principalmente, aos seus estudantes domésticos.

Assim, de maneira geral, esta pesquisa buscou conhecer o panorama histórico do processo de internacionalização das IES de modo global e local, para então entender melhor o conceito EMI, considerando-o uma ação de internacionalização em casa, para poder identificar seu desenvolvimento no Brasil. Em seguida, partiu-se para a questão micro desta pesquisa, que engloba um curso de formação de professores de EMI, visto as ações bottom-up que estavam acontecendo na instituição e reconhecendo os desafios existentes nas ofertas de disciplinas lecionadas em inglês.

Desse modo, procurou-se caracterizar as perspectivas presentes na elaboração de um curso de formação de professores universitários interessados em lecionar suas disciplinas em LI, e para isso, tomou-se como base o supracitado Workshop ofertado pela Oxford University, em parceria com a UFPR.

Assim sendo, a partir do modelo de curso supracitado e a ideia de internacionalização em casa, surge-se a reflexão sobre a necessidade de uma adaptação de curso de formação que considerasse questões locais de contexto, como: custo acessível, conhecimento de prática da realidade da instituição e necessidades locais específicas, para que fosse possível indicar um conjunto de estratégias relevantes para o desenvolvimento de um curso local para os professores, e em seguida pilotar o curso em duas modalidades (regular e intensivo), a fim de se levar em conta a necessidade de se oferecer cursos que fossem compatíveis com o calendário dos professores e seus perfis: a) aqueles que disponibilizam de mais tempo durante o recesso acadêmico e adequam-se melhor aos cursos intensivos, e b) aqueles que disponibilizam de mais tempo durante suas atividades acadêmicas, de maneira regular, realizando cursos semanais.

Isso posto, após as pilotagens, buscou-se descrever o desenvolvimento do curso localmente elaborado para, finalmente, avaliar as presunções/percepções dos estudantes e tutores envolvidos no curso.

As seguintes ações guiaram a uma abrangente reflexão sobre o que, e por que razão, um curso base de formação de professores (Oxford) deveria ser aproveitado e/ou adaptado para um curso pensado localmente considerando suas adequações, sustentabilidade e necessidades, não apenas brasileiras, mas também institucionais. Além disso, quais seriam as presunções e percepções dos tutores e participantes envolvidos no curso no que cerne o curso como um todo, mas também na eficácia de suas modalidades de ofertas (intensivo e regular), para assim, tentar

responder à pergunta de pesquisa “quais são os aspectos mais relevantes a serem considerados para a elaboração e aplicação de um curso de formação de professores em EMI considerando as suas necessidades locais”.

Na tentativa de se responder à pergunta acima, um curso de formação de professores de EMI foi pensado, elaborado, aplicado e refletido. Sua pilotagem ocorreu em duas modalidades: regular e intensivo. O modo regular (Turma 1) contou com 24 participantes e o modo intensivo (Turma 2) com 19 participantes, sendo todos professores da Universidade Federal do Paraná e que possuíam em comum o desejo de lecionar alguma de suas disciplinas em LI. O curso teve como tutores a autora desta tese e seu orientador.

Além da revisão literária ocorrida e a pilotagem dos cursos, a pesquisa contou com outros instrumentos de geração de dados, como: observações, questionários, entrevistas, *Word Cloud*, *Swot*, *Problem Based Learning* e mídias sociais.

Estruturação da pesquisa

Este estudo está inserido na linha de pesquisa intitulada “Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem”, na área de Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná e estrutura-se da seguinte maneira:

Seu início retrata a trajetória da autora que vos escreve, para então expor o estudo aqui em questão, apresentando seus objetivos e pergunta de pesquisa.

O segundo capítulo aborda a atual tendência de internacionalização das IES, expondo esse processo pelo mundo, para então partir para seu entendimento no Brasil afunilando essa configuração na Universidade estudada durante esta pesquisa. Em seguida, nele é indicado o panorama histórico do conceito EMI por meio de uma visão global, continuando pelo Brasil para então especificar o termo na UFPR. Além disso, nesse momento é identificado o perfil do professor envolvido no EMI, bem como os seus desafios.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia utilizada durante este trabalho, percorrendo sobre a necessidade da elaboração de um curso de formação para professores envolvidos no EMI, relatando aspectos referentes ao desenvolvimento de um curso dessa natureza, descrevendo o workshop oferecido para professores pela universidade de Oxford em parceria com a UFPR, o qual se tornou o primeiro

instrumento de pesquisa deste trabalho, visto que pela sua observação serviu como pontapé inicial para o desenvolvimento da formação ofertada de maneira piloto para a UFPR, a qual é desmembrada no mesmo capítulo. Além de apresentar os aspectos a se considerar quando há a elaboração de um curso para professores do ensino superior, principalmente no que tange aos aspectos linguísticos, metodológicos e contextuais envolvidos no processo.

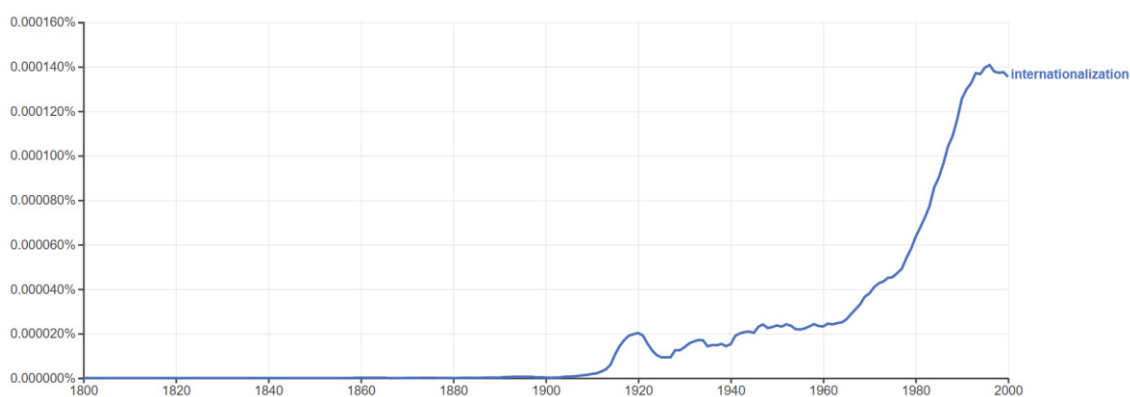
O capítulo 4 parte para a discussão dos resultados obtidos na elaboração e aplicação do curso mencionado em ambas as modalidades (regular e intensiva); para então encaminhar as considerações finais, limitações da pesquisa e futuras possibilidades de estudo na área.

2 A TENDÊNCIA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

O termo internacionalização significa o ato de tornar internacional, ou seja, que se realiza, que se passa entre duas ou mais nações. Na prática, desde as primeiras relações mercantis entre os povos já havia, mesmo que de forma embrionária, essa troca entre nações.

O gráfico abaixo demonstra a aparição do termo em pesquisas a partir do início do século XIX, tendo seu pico o final dos anos 90. Deste modo, é possível percebê-lo como um fenômeno não tão novo na sociedade, mas que ascendeu de forma abrupta e continua em uso.

GRÁFICO 1 – USO DO TERMO INTERNACIONALIZAÇÃO



FONTE: NGram Viewer.

Com a ascensão das relações internacionais em diversos setores da sociedade, o educacional não poderia ficar de fora, assim as IES começam a dar seus primeiros passos rumo à internacionalização, como será apresentado ao longo deste capítulo, o qual aborda a atual tendência de internacionalização das IES e suas ações em prol da internacionalização em casa, apresentando esse processo pelo mundo, para então partir para seu entendimento no Brasil afunilando essa configuração na universidade estudada durante esta pesquisa, a Universidade Federal do Paraná. Em seguida, nele será indicado o panorama histórico do conceito EMI por meio de uma visão global, continuando pelo Brasil para então especificar o termo na UFPR. Além disso, nesse momento é identificado o perfil do professor envolvido no EMI, bem como os seus desafios.

2.1 O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Quando pensado na internacionalização das IES é importante ressaltar que muitas universidades tiveram suas origens nos séculos XVIII e IX, e com claras orientações e funções nacionais (DE WITT, 2002). Então, apenas no século XX, particularmente entre as duas guerras mundiais, é que o foco no aumento da cooperação e troca internacional no ensino superior começou a ocorrer (DE WIT; EGRON-POLAK; HOWARD; HUNTER, 2015). Foi aí então, que programas começaram a ser criados com foco no estímulo à paz e acordos mútuos, como o *Institute of International Education* (IIE), em 1919, nos Estados Unidos, o *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (DAAD) na Alemanha, 1925, e o *British Council*, no Reino Unido, em 1934, outros acordos serão destacados no decorrer do trabalho, como o ERASMUS, a Declaração de Bolonha e o Fullbright.

O período da Guerra Fria (1947-1991) tornou-se a principal razão para a internacionalização da educação superior, segundo De Wit, Egron-Polak, Howard e Hunter (2015), o que explica o domínio da segurança nacional e políticas estrangeiras como forma de promover programas em língua estrangeira e áreas de estudo nos Estados Unidos, além de proporcionar assistências técnicas e a construção de capacidade de desenvolvimento em países na Europa e em outras partes industrializadas do mundo. Com isso, a educação superior começa um movimento de organização de atividades, projetos e programas baseados em políticas nacionais visto que logo as nações começaram a reconhecer as vantagens da expansão do ensino superior e sua internacionalização além de suas fronteiras (KERR, 1994 *apud* DE WIT; EGRON-POLAK; HOWARD; HUNTER, 2015).

Acontecimentos históricos, como o 11 de setembro de 2001, fizeram com que o foco da internacionalização tornasse mais econômico do que político, já que era preciso recrutar alunos internacionais, preparar estudantes para o mercado de trabalho independentemente de suas nacionalidades, atrair talentos globais para o conhecimento econômico e promover educação transnacional para conhecer melhor outras culturas e suas línguas (DE WIT; EGRON-POLAK; HOWARD; HUNTER, 2015).

Partindo desse exemplo e outras necessidades sociais da época é que as IES se percebem em um papel significativo desse novo modelo de sociedade que se cria

e se modifica a cada dia. Isso ocorre porque é a partir delas que os novos profissionais são lançados no mercado de trabalho com o intuito de formá-los cada vez mais para estarem preparados para as profissões do futuro (algumas sendo até desconhecidas no momento), para isso, as IES precisam se adequar às competências mercadológicas exigidas hoje e futuramente, sendo assim, o ambiente acadêmico, como se, de maneira inevitável, acaba adentrando nessa demanda da sociedade (LEASK, 2015; GEDVILIENĖ; BORTKEVIČIENĖ, 2013; KOMORI-GLATZ, 2017).

Nos últimos 20 anos, é possível observar também, concomitantemente à formulação de políticas homogeneizantes que atingem as universidades, o esboço de um novo processo de transformação, talvez de “transnacionalização”, na medida em que a universidade começa a sentir as pressões dos estados, das sociedades e do mercado no contexto do novo estágio da globalização e da competitividade internacional que tem levado à necessidade de integração com outros países para a construção de blocos regionais (KRAWCZYK, 2008, p. 44).

Acompanhando as urgências supracitadas, algumas habilidades que na época industrial eram requeridas, como, por exemplo, a formação de mão de obra para a produção em massa e em grande quantidade, hoje, são dispensáveis em muitos empregos. Em contrapartida, estudos mais recentes (GEDVILIENĖ; BORTKEVIČIENĖ, 2013; WATANABE-CROCKETT, 2016) demonstram que as competências atuais requeridas estariam relacionadas ao saber trabalhar em equipe, ou seja, possuir a habilidade de solucionar problemas de forma colaborativa e criativa em tempo real, por meio do pensamento crítico (comparando, contrastando, avaliando, sintetizando) de forma autônoma, além de se comunicar adequadamente em diferentes mídias e de forma efetiva, respeitando questões éticas, com empatia e tolerância, possuindo uma percepção global, visto que a multiculturalidade está cada vez mais presente nos ambientes de trabalho e consequentemente, no meio acadêmico, por isso requerem a atenção por parte das IES.

Além dessas razões demandadas pela sociedade, Maués e Bastos (2017), por meio de um documento aprovado em 2012, escrito pela Associação Internacional das Universidades (AIU), acrescentam outros motivos para o movimento de internacionalização das IES sendo alguns deles: engajamento na liberdade acadêmica; desenvolvimento de práticas socialmente responsáveis; a

preocupação com problemas mundiais; a criação de comunidades internacionais de pesquisa e de práticas que possam contribuir para a resolução de problemas mundiais urgentes; a preservação e a promoção da diversidade cultural e linguística; a busca pela formação de um cidadão para o mundo; entre outras.

Tendo isso em mente, e considerando a grande fluidez e liquidez⁸ com que as mudanças acontecem atualmente, a internacionalização tomou diversas formas com o passar dos anos, e de acordo com Maués e Bastos (2017), o termo internacionalização sofreu esse impacto proporcionalmente, porém a tantas mudanças, algo a se considerar e concordar são três aspectos importantes resumidos pelas autoras quando se pensa em internacionalizar as IES, sendo eles:

a) a forma como a internacionalização ocorre, se em processo de troca, chamada de horizontal, ou de submissão e até mesmo de exploração, denominada de vertical; b) a internacionalização desenvolvida internamente ou em casa; c) a internacionalização desenvolvida no exterior (MAUÉS; BASTOS, 2017, p. 336).

Knight (2005) afirma que o termo internacionalização possui variados significados para os diversos contextos de atuação, ou seja, para alguns, internacionalização é o mesmo que atividades internacionais, como, mobilidade, ligações internacionais, parcerias, projetos, além de novos programas acadêmicos internacionais e iniciativas de pesquisa. Já para outros, segundo a autora, internacionalização está relacionado a lecionar em outros países por meio de novas modalidades, como possuir filiais e franquias em diferentes campi, além do uso de técnicas de ensino variadas, sendo elas a distância ou presencial. E ainda, internacionalização pode significar uma inclusão internacional, intercultural ou global no currículo e no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, ainda segundo Knight (2005), havendo a existência de uma frequente confusão e algumas tensões quando o termo internacionalização é usado para descrever esses três tipos de atividades transnacionais, que por ela foram agrupados em: parcerias e trocas, empreendimentos comerciais e desenvolvimentos de projetos.

⁸ Termo utilizado pelo sociólogo Zygmunt Bauman ao descrever as rápidas mudanças ocorridas na sociedade atual, nomeando-a como "modernidade líquida".

Knight (2005) complementa que pelas definições supracitadas, a terminologia de *internacionalização* sofreu mudanças ao longo dos anos, sendo anteriormente (em alguns países ainda atualmente) chamado de *educação internacional* e *cooperação internacional*. Nos anos 90, ainda segundo a autora, incluem-se os termos *educação comparativa*, *educação global* e *educação multicultural* e após estes vieram: *educação transnacional*, *educação sem fronteiras*, *educação costeira* e *educação transfronteiras*, sendo nomeados conceitos de fronteira, diferenciando dos termos anteriormente criados.

Arum e Van Water (1992, p. 202, tradução da autora) definiram internacionalização como “[...] atividades, programas e serviços múltiplos que vão ao encontro de estudos internacionais, troca de educação internacional e cooperação técnica⁹”, Knight (1994, p. 7, tradução da autora), quase que na mesma época, definiu o termo como “[...] um processo de integração entre dimensões internacionais e interculturais ocorridas por meio do ensino, pesquisa e atividades desenvolvidas pela instituição”¹⁰. Um pouco em seguida, Soderqvist (2002, p. 29, tradução da autora) define como

[...] um processo de mudança da instituição educacional nacional para a instituição educacional internacional guiada pela inclusão de uma dimensão internacional em todos os aspectos de seu gerenciamento holístico a com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem para alcançar competências desejadas¹¹.

Com o passar dos anos, De Wit (2002, p. 114, tradução da autora) afirma que “[...] mesmo não havendo um consenso na definição precisa do termo, a internacionalização deve conter parâmetros que sejam considerados e que progridam a educação superior¹²”.

⁹ “[...] the multiple activities, programs and services that fall within international studies, international educational exchange and technical cooperation”.

¹⁰ “[...] process of integrating an international and intercultural dimension into the teaching, research and service functions of the institution”.

¹¹ “[...] a change process from a national higher education institution to an international higher education institution leading to the inclusion of an international dimension in all aspects of its holistic management in order to enhance the quality of teaching and learning and to achieve the desired competencies”.

¹² “Even if there is not agreement on a precise definition, internationalization needs to have parameters if it is to be assessed and to advance higher education”.

E, em seguida, Knight (2003, 2005, p. 2) reformula sua definição prévia para uma mais neutra, como ela mesma cita:

[...] o processo de integração internacional, intercultural ou dimensão global para o propósito, funções e entrega da educação superior, objetivando aumentar a qualidade da educação e pesquisa para todos os alunos e funcionários, e fazer uma contribuição significativa para a sociedade¹³ (KNIGHT 2003, 2005, p. 2, tradução da autora).

Tal definição se adequa ao ponto já mencionado neste capítulo, de que as universidades possuem um importante papel de entrega de cidadãos para a sociedade, e que pelas interações transnacionais esses estarão mais bem preparados para o mercado de trabalho vigente, que pela rápida mudança da sociedade, pode ser ainda desconhecido.

De Wit, Egron-Polak, Howard e Hunter (2015) comentam que a definição dada por Knight reflete um aumento na percepção de que a internacionalização se tornou algo mais inclusivo e menos elitista por não focar predominantemente na mobilidade, mas também no currículo e resultados de aprendizagem. Anteriormente a essa ideia, era muito comum perceber que a oportunidade de se estudar no exterior era restrita à classe dominante, era quem enviava seus filhos para intercâmbios internacionais com mais frequência, e que estes possuíam a chance de aprimorar seus estudos quando viajavam em família. Agora, quando as universidades iniciam ações de internacionalização em casa, a maior parte da população começa a ser inserida no processo, veem-se na oportunidade de conhecer diferenças culturas, ter acesso a informações atualizadas e diversas, experienciando a internacionalização mesmo estando em seus próprios países.

Knight (2005) afirma que as universidades começaram então a desenvolver novos métodos de ensino, novos tipos de programas e novas parcerias para cada vez mais adequarem-se aos termos supracitados e as exigências implícitas por eles, acarretando assim um movimento global de parcerias e tomadas de decisões em que as universidades começaram então a investir no que então denominado internacionalização em casa.

¹³ “[...] the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society”.

Beelen e Jones (2015, p. 69, tradução da autora) definiram o termo internacionalização em casa como a “integração intencional das dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os estudantes, dentro do ambiente doméstico de aprendizagem”¹⁴.

FIGURA 1 – INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA



FONTE: A autora, 2020.

A Figura 1 exemplifica algumas medidas tomadas pelas IES que acarretam um ciclo em que cada ação acaba por motivando outra, e de certa forma oportunizando aos alunos locais a sua inclusão no processo de internacionalização da universidade, mesmo não saindo de seu país, reafirmando a proposta da não elitização por meio do EMI, conforme supracitado. Isso reforça a definição de internacionalização de Knight e apresenta a ideia de Jones (2011), que aponta essas ações como fatores que desenvolvem habilidades de empregabilidade nos estudantes e os entrega mais bem preparados para a sociedade, ao mesmo tempo que permite a participação de mais estudantes.

Neste novo cenário, os estudantes que dependem de seus empregos ou de bolsas de estudo para continuarem estudando, veem-se inseridos no processo de

¹⁴ “Internationalization at Home is the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students, within domestic learning environments”.

internacionalização de sua universidade, e conseqüentemente, esse processo abre suas portas a todos, contribuindo assim para a sua não elitização.

De Witt e Leask (2015) acreditam na importância da internacionalização do currículo em casa como estratégia de reconhecimento das instituições e envolvimento dos alunos locais e estrangeiros, demonstrando assim que esta possui o objetivo de aumentar a qualidade de ensino, da pesquisa e dos serviços na educação superior.

2.2 O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS IES NO BRASIL

Segundo estudo realizado pelo *Institute of International Education* (IIE) em 2017, nomeado “Higher Education and Student Mobility: A Capacity building Pilot Study in Brazil”, a primeira universidade brasileira foi fundada no Rio de Janeiro, em 1920, marcando uma nova era no ensino superior brasileiro. Em 1934 a Universidade de São Paulo é fundada, tendo como professores e pesquisadores sua grande maioria ainda sendo da Europa.

Em 1964, tempo da ditadura militar, 22 universidades federais são fundadas, localizadas em capitais e sofrendo reformas logo em 1968, focando no desenvolvimento educacional da graduação, com a tendência de enviar estudantes brasileiros para estudar no exterior, a fim de obterem treinamento avançado (IIE, 2017).

A partir de 1988, ainda segundo o estudo, as universidades começaram a seguir uma tendência internacional, na qual as instituições deveriam tornar suas políticas mais flexíveis, descentralizar o sistema governamental, precisavam expandir, pois o modo de avaliar a qualidade das instituições almejava melhorias. A internacionalização das universidades tornou-se um fator chave para a educação superior no Brasil.

Segundo Maués e Bastos (2017), o incentivo vindo do Governo em relação às estratégias e ações de internacionalização se iniciou a partir dos anos 1990, seguindo uma tendência mundial, com o foco em um tipo de internacionalização horizontal, com os seguintes passos: incentivos de financiamentos de formação pessoal (por exemplo, oportunidade de estudos, em todos os níveis, no exterior); estímulo ao estudo de uma língua estrangeira com o intuito de realizar a internacionalização de cursos (por meio da oferta de programas nacionais, tema que

será percorrido na sequência); promover condições de mobilidades acadêmicas; estímulo à realização de pesquisas; concessões de bolsas pelos seguintes órgãos de fomento à educação superior: CAPES/MEC e CNPq/MCTI, incluindo um de seus maiores programas, o Ciências sem Fronteiras (CsF), que será apresentado com mais detalhes a seguir.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ligada ao Ministério da Educação (MEC), além de desempenhar um papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação em todos os estados da Federação, atua também na formação de professores de educação básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado, no Brasil e no exterior. Suas atividades estão agrupadas em linhas de ação que são desenvolvidas por um conjunto de programas estruturados da seguinte maneira:

- avaliação da pós-graduação *stricto sensu*;
- acesso e divulgação da produção científica;
- investimentos na formação de recursos humanos de alto nível, no país e exterior;
- promoção da cooperação científica internacional;
- indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (CAPES, 2019, s/p.).¹⁵

O Conselho Nacional de Pesquisas (CNPQ) teve a sua fomentação de criação desde os anos 20, porém apenas nos anos 50 sua lei foi sancionada e desde então representa um “[...] estado-maior da ciência, da técnica e da indústria, capaz de traçar rumos seguros aos trabalhos de pesquisas científicas e tecnológicas do país, desenvolvendo-os e coordenando-os de modo sistemático” (CAPES, 2018, s/p.)¹⁶.

Em 2011 o Governo, por meio da CAPES, disponibilizou as primeiras 2 mil bolsas, destinadas a estudantes que haviam cursado mais de 40% e menos de 80% do curso, em uma das áreas de interesse do CsF: Engenharia e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia; Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologia da Informação; Tecnologia Aeroespacial;

¹⁵ Disponível em: <https://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 15 jan. 2020.

¹⁶ Disponível em: <http://memoria.cnpq.br/a-criacao>. Acesso em: 15 jan. 2020.

Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Tecnologia Nuclear; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologia de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Tecnologia de Transição para a Economia Verde; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa; Novas Tecnologias e Engenharia Construtiva, e Formação de Tecnólogos.

Na época foi enfatizado que o objetivo do programa era:

[...] a formação de recursos humanos altamente qualificados nas melhores universidades e instituições de pesquisas estrangeiras, com vistas a promover a internacionalização da ciência e tecnologia nacional, estimular pesquisas que gerem inovação e, conseqüentemente, aumentar a competitividade das empresas brasileiras. Esse objetivo seria concretizado por meio da expansão significativa do intercâmbio e da mobilidade de graduandos, pós-graduados, pesquisadores e docentes brasileiros no exterior. Visa também contribuir para o processo de internacionalização das instituições de Ensino Superior e dos centros de pesquisa nacionais, propiciando maior visibilidade da pesquisa acadêmica e científica que é feita no país, por meio da colaboração e do estabelecimento de projetos de pesquisa conjuntos instituições e parceiros estrangeiros (CAPES, 2019, s/p.).

Martinez (2017) aponta em seu trabalho as mesmas medidas governamentais brasileiras supracitadas por Maués e Bastos, porém ainda acrescenta outras: a implantação do Programa Inglês sem Fronteiras (IsF); a organização de centros de aplicação de exames internacionais de proficiência em inglês nas universidades federais e estaduais; a aplicação em massa de exames TOEFL; o aumento da oferta de cursos de inglês com fins específicos para mobilidade; o incentivo de políticas institucionais para a oferta de cursos lecionados em inglês na graduação e pós-graduação; convênios das universidades com instituições como Embaixada Americana e Conselho Britânico; a parceria entre CAPES e Fulbright por meio do incentivo da mobilidade de assistentes nativos; entre outros.

Por meio dessas pesquisas supracitadas e da análise das ações governamentais brasileiras, é possível perceber a preocupação apresentada pelo Estado em inserir as universidades brasileiras no movimento de internacionalização¹⁷. Para isso, estudantes e professores de universidades federais

¹⁷ Para o estudo aqui em questão não será realizada uma análise mais profunda sobre possíveis interesses governamentais mais específicos além da internacionalização em si. Entende-se a tendência do incentivo para algumas áreas de pesquisa, e a falta de valorização para outras, bem

começaram, gratuitamente, a se inscreverem em programas oferecidos pelo Governo, como o Ciências sem Fronteiras¹⁸ (CsF), criado em 2011 para incentivar a formação acadêmica no exterior, oferecer bolsas de iniciação científica e estimular projetos científicos em universidades em outros países¹⁹, como já mencionado.

Outro programa criado foi o Idiomas sem Fronteiras²⁰ (IsF), em 2012, que tinha como objetivo principal (segundo seu site próprio) incentivar o aprendizado de idioma inglês, bem como propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino e idiomas estrangeiros nas universidades do país como um todo. Além de oferecer aos candidatos a bolsa de estudo do Programa Ciência sem Fronteiras, havia a possibilidade de aperfeiçoamento em língua estrangeira de maneira mais rápida e eficiente, de modo que esses candidatos tivessem melhores condições de participar dos intercâmbios, já que além das aulas de língua por meio de ofertas vindas do Programa Idiomas sem Fronteiras, após a realização dos cursos, os estudantes tinham a possibilidade de realizarem o exame de proficiência de língua *Test of English as a Foreign Language – TOEFL* –, o qual é um dos pré-requisitos de entrada em muitas universidades exteriores até hoje.

No estudo supracitado, nomeado “Higher Education and Student Mobility: A Capacity building Pilot Study in Brazil”, é declarado que o país possui o maior sistema educacional de ensino superior da América Latina, com 2.368 instituições e mais de 7.8 milhões de estudantes nelas matriculados. Os dados ainda demonstraram a importância do lançamento do CSFs como motivador de mobilidade estudantil e acréscimo de estratégias de internacionalização realizadas pelas universidades brasileiras, como: oferta de cursos lecionados em língua inglesa, aprendizagem virtual, e iniciativas que apoiam a chegada e saída de estudantes no Brasil.

como o possível favorecimento ao incentivo de certos programas financiados por países específicos e a centralização do incentivo à língua inglesa. Importantes aspectos para futuras pesquisas.

¹⁸ Disponível em: <http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 15 jan. 2020.

¹⁹ Em abril de 2017 o programa foi finalizado.

²⁰ Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico>. Acesso em: 15 jan. 2020.

TABELA 1 – BOLSA DE ESTUDOS PARA BRASILEIROS ESTUDAREM NO EXTERIOR

Table 4.5 Brazilian Scholarships Abroad, by Country, 2002

Country	CNPq		CAPES		Total	
	Number	Percent	Number	Percent	Number	Percent
United States	280	38	458	31	738	33
United Kingdom	130	18	163	11	293	13
France	101	14	419	28	520	23
Canada	54	7	67	4	121	5
Spain	43	6	78	5	121	5
Germany	28	4	152	10	180	8
Australia	20	3	26	2	46	2
Italy	18	2	33	2	51	2
Portugal	15	2	68	5	83	4
Netherlands	14	2	25	2	39	2
Switzerland	3	0	11	1	14	1
Other ^a	33	4	0	0	33	1
Total	739	100	1500	100	2239	100

^a Includes Argentina, Austria, Belgium, Chile, Costa Rica, Côte d'Ivoire, Denmark, the Dominican Republic, Finland, India, Israel, Mexico, New Zealand, Northern Ireland (United Kingdom), Japan, Sweden, and Uruguay. The CNPq does not include short-duration scholarships in these figures.

FONTE: IIE, 2017.

Essa pesquisa ainda revela que as universidades federais e as sem fins lucrativos atraem mais parceiros internacionais, possuindo assim mais acordos formais que as universidades estaduais, municipais e privadas com fins lucrativos. Outro fator encontrado no estudo é que, por mais que haja um incentivo governamental com as ofertas desses programas, os fundos para internacionalização são escassos, visto que 47% das universidades pesquisadas mencionaram a falta de recursos financeiros para iniciativas internacionais, demonstrando assim que o país aparenta estar atento à relevância da internacionalização das universidades, porém o direcionamento financeiro ainda se mostra escasso. Já as universidades que possuem fundos, mencionaram que as despesas são direcionadas normalmente para a mobilidade de estudantes e professores, eventos e reuniões internacionais e operações internacionais de escritório, confirmando assim que as ações de internacionalização ainda estão limitadas, necessitando abrir seus horizontes.

Ainda em relação às escolhas de investimento, Maués e Bastos (2017) sinalizam: o fato de a internacionalização no ensino superior no Brasil estar deixando de ser uma ação acadêmica e transformando-se em burocrática, pois dedica esforços à valorização aos números de mobilidades, publicações internacionais, relações com estabelecimentos estrangeiros etc., ao invés de se focar no real impacto na melhoria do ensino a curto, médio e longo prazo. O que

ocorre é o foco na avaliação quantitativa do processo de internacionalização e a falta de uma análise qualitativa do processo. “É preciso considerar a importância do conhecimento como um vetor fundamental para a libertação humana e não como uma força produtiva a serviço do mercado” (MAUÉS; BASTOS, 2017 p. 341).

Neste aspecto, é relevante que as universidades considerem seus ambientes acadêmicos como um local de transformação do cidadão, criando ações que oportunizem aos estudantes vivências significativas e lugar de prática de convívio com a multiculturalidade, corroborando com o conceito de internacionalização de Knight (2003, 2005).

Com isso, retomando o que já foi mencionando sobre o papel que as universidades possuem na entrega de cidadãos atuantes na sociedade, e também repensando os três aspectos importantes no processo de internacionalização de uma IES, citadas por Maués e Bastos (2017): a) a forma como esta ocorre; b) a internacionalização em casa; e c) a internacionalização desenvolvida no exterior, assim, reforça-se a importância da reflexão quando diante deste processo pelo qual as IES passam, considerando as multiculturalidades, o processo horizontal de internacionalização e, principalmente, as necessidades internas de cada instituição ao se aliarem a outras, retomando a importância do enfoque da qualidade dessas ações mais do que na quantidade que ocorrem.

Sobre a multiculturalidade, entende-se que as oportunidades interculturais apresentadas pela diversidade dos estudantes e pela grandeza da sociedade multicultural podem trazer benefícios equivalentes para todos (JONES, 2011). A ideia é que até mesmo quem não tenha tido a oportunidade de estudar em outro país consiga compreender o impacto global que a sua área de estudo possui no contexto nacional e internacional, e ainda, um campus multicultural é o elemento chave para auxiliar a internacionalização local no que tange à construção de “[...] pontes de tolerância e respeito por outras culturas”²¹ (KRAMSCH, 2002, p. 272, tradução da autora).

A intenção é que aos poucos as universidades construam campi focados na multiculturalidade, adequando seus currículos e conseqüentemente modo de ensino, favorecendo assim aos estudantes locais o suporte para uma internacionalização que considera as diferenças, desenvolve habilidades de empregabilidade e

²¹ “[...] bridges of tolerance and respect for other cultures”.

acrescenta para a experiência do estudante, transformando-a, conseqüentemente, em um ambiente agradável para os estudantes internacionais e nacionais.

Com a valorização da multiculturalidade é que se constrói a noção de uma internacionalização de modo horizontal, ou seja, a internacionalização em casa é motivada, assim como as parcerias externas como uma via de mão dupla. A ideia é que as parcerias sejam mútuas respeitando as necessidades e benefícios internos das instituições antes mesmo de se estabelecer os acordos, deste modo, pensando-se localmente antes de globalmente.

Após a apresentação do processo de internacionalização nas IES de maneira global e sobre como ela tem se desenvolvido no Brasil, será abordado no próximo tópico o processo de internacionalização da universidade estudada neste trabalho, a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

2.3 O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UFPR

A UFPR é considerada uma das universidades mais antigas ininterruptas do Brasil, criada efetivamente em 1912, representando além da emancipação política do estado do Paraná, também a emancipação intelectual do estado, segundo seu fundador Victor Ferreira do Amaral. Em 1913 começou a funcionar como instituição particular, em seguida, por questões governamentais, desmembrou-se em faculdades autônomas para então, 40 anos mais tarde, tornar-se efetivamente a Universidade do Paraná. Em 1950, após sua federalização, passou a chamar-se Universidade Federal do Paraná, adotando então o tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Segundo o Programa de estratégia de Internacionalização da Universidade, escrito em 2018, a instituição se destaca tanto nacional como internacionalmente, sendo umas das instituições de ensino de maior prestígio do país. Tem permanecido entre as 10 melhores universidades do Brasil nos últimos 10 anos aparecendo nos rankings mundiais entre as 1.000 melhores, com uma sólida internacionalização em várias áreas do conhecimento.

Em 2009 foi criada a sua Assessoria de Relações Internacionais (ARI), transformando-se, em 2016, em Agência Internacional (AUI), com o objetivo de dar ainda maior sistematicidade e organização às ações de internacionalização da instituição. A agência está estruturada em três coordenações: Cooperação

Acadêmica, Mobilidade e Políticas Linguísticas. Por meio dela foram criados, por exemplo: um protocolo de informações, escrito em diversas línguas, com o intuito de dar boas-vindas e suporte aos estudantes e professores; uma coordenação de políticas linguísticas, pela qual várias ações referentes à língua foram possibilitadas, incluindo o suporte à escrita científica em inglês, para o fomento de publicações internacionais, além da capacitação do corpo docente em *English as a Medium of Instruction* (EMI), para o aumento de disciplinas lecionadas em língua inglesa.

Por ser uma universidade federal, está inclusa nos programas de internacionalização desenvolvidos pelo Governo, como CAPES e CSF, participando em 2018 da submissão de projetos para o PrInt²². Seu projeto foi considerado um exemplo de plano de internacionalização bem-sucedido, conquistando assim perto de 10 milhões de reais para serem investidos em atividades referentes à pesquisa, englobando mobilidade, pós-graduação, organização de seminários, colóquios e outras atividades acadêmicas.

A Universidade também é parceira do programa IsF, com o qual oferta cursos de aperfeiçoamento do conhecimento de línguas tanto para alunos quanto para professores, oportunizando inclusive a realização do exame TOEFL.

Com esta breve descrição, é possível perceber o envolvimento da Universidade com sua internacionalização, motivo principal pelo qual foi escolhida para ser nela implantado o curso de capacitação do corpo docente em *English as a Medium of Instruction* (EMI), foco principal deste trabalho, que será descrito no próximo capítulo e abordará o seu conceito de modo global, a análise de sua implementação no Brasil e finalmente a sua aplicação na UFPR.

²² O **Programa Institucional de Internacionalização (PrInt)** foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tendo como objetivos: *fomentar* a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas; *estimular* a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação; *ampliar* as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas; *promover* a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* com cooperação internacional; *fomentar* a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional; e *integrar* outras ações de fomento da CAPES ao esforço de internacionalização.

2.4 O INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO, UMA VISÃO GERAL ATÉ A LOCAL

Dentre os programas de incentivo à internacionalização, já mencionados no capítulo anterior, três ganharão destaque neste momento devido à sua relevância e relação com o trabalho aqui realizado.

O primeiro deles é o Programa Fulbright, criado em agosto de 1946, com o foco na “promoção da estabilidade do mundo ocidental” (TOSCANO, 2017), por meio da negociação de acordos com outros Governos, pelo financiamento de atividades de intercâmbio educacional, o que acabou ganhando apoio na esfera governamental, acadêmica e em seguida pela sociedade (professores e estudiosos). O Programa tinha entre seus objetivos ampliar a possibilidade de muitos professores e estudiosos norte-americanos estudarem, fazerem pesquisas e conferências no exterior, e também oportunizava alunos, professores e pesquisadores estrangeiros a solicitar bolsas para estudos, ensino e pesquisa nos Estados Unidos, já que sua premissa de criação era que os americanos tinham muito o que ensinar ao mundo, mas também muito a aprender (TOSCANO, 2017).

Em 1987, por iniciativa da associação estudantil *AEGEE Europe*²³, foi criado o Programa Erasmus²⁴, acrônimo do nome oficial em língua inglesa *European Region Action Scheme for the Mobility of University*, ou seja, um plano de gestão de diversas administrações públicas que apoia e facilita a mobilidade acadêmica dos estudantes e professores universitários no mundo, tendo como objetivo melhorar a qualidade e fortalecer a dimensão europeia da educação superior fomentando a cooperação transnacional entre as universidades, estimulando a mobilidade na Europa, melhorando a transparência e o pleno reconhecimento acadêmico dos estudos e qualificações em toda a União Europeia.

Doze anos mais tarde, no dia 19 de junho de 1999, a Declaração de Bolonha²⁵ foi assinada por 29 países como forma de expressão de suas vontades em se comprometerem a aumentar a competitividade na área da educação superior na Europa. O documento objetivava: a) diminuir a distância entre as universidades e harmonizar o ensino superior na Europa por meio da provisão de reconhecimento

²³ Disponível em: <https://www.aegEE.org/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

²⁴ Disponível em: <https://www.erasmusprogramme.com>. Acesso em: 15 jan. 2020.

²⁵ Disponível em: <http://www.ehea.info/cid100210/ministerial-conference-bologna-1999.html>. Acesso em: 15 jan. 2020.

mútuo de qualificações, ou seja, facilitar a legibilidade dos diplomas, facilitando a empregabilidade dos cidadãos europeus e também aumentando o sistema de competitividade internacional das IES; b) acentuar a mobilidade entre estudantes, professores, pesquisadores e funcionários por meio do acesso aos estudos, treinamentos, reconhecimento e valorização da mobilidade; c) promover a cooperação europeia em assegurar a qualidade do ensino desenvolvendo critérios e metodologias comparáveis; e também d) desenvolver currículos de forma interinstitucional, promovendo esquemas de mobilidade, programas integrados de estudo, treinamento e pesquisa.

Segundo estudo realizado por De Wit, Eggron-Polak, Howard e Hunter (2015), aparentemente as estratégias de internacionalização na Europa se iniciaram a partir do Programa Erasmus, já que dele veio a criação de acordos comuns e serviu como guia para muitos países, vindo após ele, o Processo de Bolonha para reforçar ainda mais as práticas de internacionalização.

Diante de apenas esses três programas, outros ainda poderiam ser citados²⁶. É perceptível o investimento e importância que a Europa e os Estados Unidos demonstram ter em relação à internacionalização das IES não apenas de maneira isolada, mas também como um grupo de países que, de maneira concomitante, buscam criar parcerias e trazer mais qualidade ao ensino superior.

Desse modo, muitas ações em prol da internacionalização das IES foram realizadas, como as citadas no capítulo anterior. Entre elas será destacada, ao longo do texto, a oferta de disciplinas lecionadas em língua inglesa, sendo nomeados *English-Language-Taught Degree Programmes* – ELTDPs/Programas Lecionados em Língua Inglesa.

Mainworm e Wächter (2014) realizaram um estudo em parceria com *Academic Cooperation Association* (ACA) e *Gesellschaft für Empirische Studien* (GES) com o propósito de atingir dois objetivos principais, sendo eles: disponibilizar, pela primeira vez, uma descrição detalhada dos números e natureza dos ELTDPs na educação superior na Europa, e identificar os fatores chave para o desenvolvimento, introdução e operacionalização desse tipo de programa, além de prover uma série de recomendações para a boa prática.

²⁶ TEMPUS, ALFA, ALBAN e ATLANTIS.

O estudo supracitado contemplou 19 países da Europa, incluindo 1558 IES, das quais também fizeram parte as instituições incluídas no Programa Erasmus. Segundo o estudo, apenas 30% das instituições que responderam à pesquisa possuíam ELTDPs, nele é descrito que a Alemanha, Holanda, Suécia, França e Dinamarca, em ordem sequencial, são os países que mais oferecem esse tipo de curso, sendo a Alemanha o país com o maior número de instituições (74) e, conseqüentemente, ofertas (180). Em contraponto, os países com os menores números são Grécia e Croácia, sequencialmente, e Portugal apresentou o menor número, zero. Sobre o número de alunos participantes dos programas, os líderes são Alemanha 6000, Finlândia e Holanda com 5000 estudantes cada.

Em um ranking geral, os valores obtidos foram transformados em um valor único, a partir da soma e depois a média dos três aspectos: a) instituições que oferecem ELTDPs; b) programas ensinados em inglês; e c) estudantes participantes de ELTDPs, apresentando então a Finlândia e Holanda como líderes, seguidos da República Checa, Islândia e Dinamarca. Bélgica, Suíça e Alemanha formam o grupo do meio, enquanto a Europa do Sul apresenta os menores grupos.

Outro fator relevante apresentado (WÄCHTER; MAIWORM, 2014) é que de 2007 a 2014 o número de oferta de cursos lecionados em língua inglesa triplicou, o que vai de encontro ao que expõe Kirkpatrick (2014), quando destaca que há um número notável de universidades ao redor do mundo se movimentando para oferecer cursos e programas em inglês, além disso, acrescenta o aumento de publicações discutindo esse fenômeno (DOIZ; LASAGABASTER; SIERRA, 2013; WÄCHTER; MAIWORM, 2008).

Em estudo realizado por Macaro, Curle, Pun, An e Dearden (2018), objetivando disponibilizar um panorama geral sobre publicações relacionadas aos ELTDPs no mundo, a Europa apresenta o maior número de publicações, contendo 33 trabalhos de 83 encontrados. Desse modo é possível pensar que incentivos como o Acordo de Bolonha, o Programa Erasmus e o Programa Fulbright, acabam liderando as pesquisas na área, trazendo aos poucos a visibilidade dos Programas Lecionados em Língua Inglesa.

Macaro, Curle, Pun, An e Dearden (2018) mencionam que a nomenclatura dada ao fenômeno de disciplinas lecionadas em língua inglesa pode variar. De

acordo com os autores, na América do Norte ele às vezes é definido como²⁷ Imersão, Aprendizagem Baseada no Conteúdo, Aprendizagem de Língua Baseada no Conteúdo ou ainda Educação Linguística Baseada no Conteúdo. Segundo eles, na Europa, mas não exclusivamente, geralmente o termo utilizado é Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua (CLIL) ou Integração de Conteúdo e Língua na Educação Superior, e ainda, Programas Lecionados em Inglês (anteriormente já citado).

O termo CLIL pode por vezes ser confundido ou usado igualmente como EMI. Segundo Coyle, Hood, e Marsh (2010), o CLIL possui uma abordagem educacional com foco duplo, no qual uma língua adicional é utilizada para o ensino e aprendizagem tanto do conteúdo quanto da língua, diferente do EMI, o qual é um termo utilizado para caracterizar disciplinas acadêmicas lecionadas por meio do inglês e que não tem referência direta ao ensino da língua inglesa, e usualmente utilizado no ensino superior (DEARDEN; MACARO, 2016).

Desse modo, o *English as a Medium of Instruction* – EMI/Inglês como Meio de Instrução será aqui definido segundo a autora Julie Dearden, conforme mencionado anteriormente na introdução deste trabalho: “[...] o uso da Língua Inglesa para se ensinar disciplinas acadêmicas em países ou jurisdições onde a primeira língua da maioria da população não é o inglês”²⁸ (DEARDEN, 2014 p. 2, tradução da autora).

Macaro (2018), apesar de acreditar que EMI seria o termo mais adequado para nomear o fenômeno de as disciplinas acadêmicas estarem sendo lecionadas em inglês, aponta que a definição apresentada anteriormente contém ainda algumas problematizações. Sendo a primeira delas a menção ao uso da língua inglesa, visto que a reflexão cabe aqui a quanto estaríamos nos referindo a esse uso. O autor questiona se seria o uso da língua 100% em sala de aula, ou os materiais utilizados seriam expostos em língua inglesa, ou o uso dessa segunda língua (L2) seria feito apenas pelo professor ou pelos alunos também, enfim, não há um preestabelecimento do quanto seria o uso e, além disso, quem o faria e de que maneira.

²⁷ “Immersion, Content-Based Learning, Content-Based Language Learning, Content Based Language Education, Content and Language Integrated Learning (CLIL), Integrating Content and Language in Higher Education, English-Taught Programmes”.

²⁸ “The use of the English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language (LM) of the majority of the population is not English”.

Outro questionamento feito por Macaro seria sobre as disciplinas acadêmicas, no sentido de quais seriam elas, e quais são realmente disciplinas ideais a serem lecionadas em inglês, visto que, segundo o autor, Biologia, Geografia, Engenharia etc. são facilmente reconhecidas como disciplinas acadêmicas, porém Língua Inglesa e Literatura, segundo o autor, apesar de serem disciplinas acadêmicas, estariam excluídas da definição acima, já que normalmente já são lecionadas em inglês e seu conteúdo aparenta ser a própria língua. Desse modo, o autor continua a reflexão a partir de cursos como *Teaching English as a Second Language – TESOL* –, visto que o conteúdo neste caso seria pedagógico, apesar de ser uma pedagogia baseada no ensinar a língua inglesa, o que requer o entendimento linguístico por parte dos alunos e também a sua formação como possíveis futuros professores de língua, então seria essa também uma disciplina acadêmica que estaria inclusa na definição dada por Dearden?

A última problematização apresentada por Macaro (2018) está relacionada aos termos “países” e “jurisdições”, visto que nem todos os países ou jurisdições possuem um sistema homogêneo de educação, então além de serem termos amplos, não há como certificar que a primeira língua da maioria de sua população não seja a inglesa, tanto por questões históricas, quanto pelo contato com a língua e o crescimento da imigração.

Deste modo, a partir dessa reflexão sugerida por Macaro, para este trabalho, será definido que o contexto EMI aqui estudado é do uso da língua inglesa tanto por parte dos professores, quanto dos alunos e os materiais utilizados em sala e fora dela estariam também em língua inglesa. Pensando em um uso de língua que respeite a individualidade dos integrantes do contexto, sem pensar em proficiência de modelo, ou seja, o uso da língua tendo o falante nativo como alvo, mas sim a inteligibilidade como foco. Além disso, pensa-se em disciplinas acadêmicas gerais como Matemática, História, Odontologia, mas também Literatura, Língua Inglesa, Linguística Aplicada etc. E como contexto, um país amplo com falantes de diversas LM, sendo a maioria da língua portuguesa brasileira, mas não excluindo o inglês, alemão, japonês e as línguas indígenas, visto que uma universidade federal pode abranger estudantes do país inteiro.

Resumidamente, o termo EMI para o contexto desta tese seria: *o uso da Língua Inglesa, considerando a sua inteligibilidade, por parte dos estudantes e dos professores e também nos materiais para se ensinar disciplinas acadêmicas de*

quaisquer áreas no Brasil, mais especificadamente no sul do país, onde a primeira língua da maioria da população não é o inglês.

Após essa reflexão sobre a definição do termo EMI, é preciso retomar a ideia de estudos realizados na área do EMI considerando seus benefícios, crenças e desafios.

Sobre os benefícios da implementação do EMI, Wächter e Maiworm (2014) acreditam que as principais motivações para a implementação desse modelo de ensino nas universidades são: atrair alunos de outros países, preparar os estudantes para a mobilidade e mercado de trabalho globalizado, além de aprimorar o perfil e posição de ranking da universidade.

Dearden e Macaro (2016) em estudo comparativo sobre as crenças de professores universitários na Áustria, Itália e Polônia mencionam que uma das afirmativas mais mencionadas pelos professores em relação ao benefício do EMI é a de que o EMI é um “passaporte para o mundo global” e a “chave para o sucesso”. Além dessa afirmativa, há outras como: “o EMI promove educação de alto nível”, “EMI torna os estudantes mais competitivos no mercado global”, “EMI traz mais desafios aos estudantes” e “os ensina inglês”. E ainda, os professores da pesquisa mencionaram que há uma “harmonização” entre os materiais publicados e a linguagem utilizada em sala de aula, facilitando assim o uso da língua inglesa ao invés da LM em sala de aula.

Dearden (2014) pesquisou 55 países e analisou as razões pelas quais as universidades, de modo geral, introduzem o EMI em seus contextos, e ao questioná-las sobre seus motivos de implementação de EMI, as respostas variaram entre o desejo, ou a intenção de desenvolver habilidades de aprendizagem em língua inglesa; oportunizar possibilidades aos alunos de trabalhar e estudar em outros países e também espalhar sua própria cultura pelo mundo; além das razões políticas para o desenvolvimento nacional e alinhamentos com países vizinhos falantes da língua inglesa.

No estudo acima mencionado, realizado pelo centro de pesquisa e desenvolvimento em EMI da Universidade de Oxford, Dearden (2014) objetivou apresentar um cenário inicial do rápido crescimento global do fenômeno EMI. Com isso, a autora declara que não há um momento específico de sua origem, mas acerta a existência de um movimento em direção ao EMI de maneira global, nacional e institucional.

Para a realização da pesquisa, Dearden (2014) declara que apesar do EMI não ser um fenômeno novo, sua nomenclatura e definição ainda não são claros para alguns contextos, como já citados por Macaro (2018), por isso, quando realizou sua pesquisa, a autora disponibilizou um glossário aos participantes a fim de amenizar possíveis discordâncias de dados pela falta de entendimento dos termos principais da pesquisa.

Nos 55 países em que o estudo foi realizado, a predominância do EMI é na educação privada, segundo a autora, isso ocorre pela maior facilidade de negociar questões burocráticas nas escolas privadas. Outro dado relevante é que dos 55 países estudados, em que o inglês não é a primeira língua falada, 22 deles já possuíam uma política em prol do EMI, e ainda, 27 deles já apresentavam documentos oficiais estabelecidos o que comprova a ideia do crescimento global do fenômeno.

TABELA 2 – EXISTÊNCIA DE POLÍTICAS EM PROL DO EMI

Table 2: Existence of policies

	Number	Per cent
Yes	22	40.0
No	27	49.1
Not known	6	10.9

Table 3: Official statements have been made

	Number	Per cent
Yes	27	49.1
No	23	41.8
Not known	5	9.1

FONTE: Dearden (2014).

Além do mencionado, os principais resultados apresentados por Dearden (2014) em sua pesquisa são: há uma tendência geral em direção à rápida expansão do EMI; há um suporte governamental para o EMI, porém com alguns interesses; as iniciativas de implementação e/ou uso contínuo do EMI são descritos como “equivocados”, ou “controversos”, mas não como “contra”; onde há certa preocupação em relação à inserção do EMI, é no sentido de que ele pode não alcançar a classe socioeconômica baixa e ainda, o medo que a primeira língua do país e sua identidade tornem-se indeterminadas.

Assim como descrito sobre o envolvimento do Brasil no processo de internacionalização das IES brasileiras, a ação de disponibilizar disciplinas lecionadas em língua inglesa também é um fator em ascensão no país, conforme detalhado na próxima seção.

2.5 O EMI NO BRASIL

Por meio de estudos mais recentes, é perceptível o aumento de oferta de disciplinas lecionadas em língua inglesa no Brasil, porém não se sabe ao certo quando elas iniciaram no país (MARTINEZ, 2016), no entanto, há algumas evidências que o fenômeno começou em 2010, ainda em pequenos passos e de maneira não oficial. Em pesquisa, Martinez (2016) menciona que em 2014 os suportes institucionais começam a aparecer e os dados sobre a existência do fenômeno no Brasil começam a ficar mais claros.

Com o intuito de ilustrar o surgimento das disciplinas nas universidades brasileiras, Martinez apresenta o seguinte quadro:

QUADRO 1 – OFERTA DE DISCIPLINAS LECIONADAS EM LÍNGUA INGLESA EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS NA GRADUAÇÃO (2010-2016)

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
FEA-RP/USP (public)	PUC Paraná (private)	FAE (private)	PUC Rio Grande do Sul (private)	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade Federal de Viçosa (public) • Universidade Federal do ABC (public) • USP (public) • UTFPR (public) 	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade Regional de Blumenau (private) • Fundação Getúlio Vargas (private) • Univates (private) 	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade do Estado de Santa Catarina (public) • Universidade Federal do Paraná (public) • Universidade de Fortaleza (private) • Universidade Federal Fluminense (public) • UNIFACS (private)

FONTE: Martinez (2016).

Nele, o autor apresenta o início das ofertas de disciplinas lecionadas em língua inglesa em cada universidade pesquisada. Relembrando aqui que a

universidade foco deste estudo, UFPR, apresenta a sua primeira oferta no ano de 2016 (fato descrito na próxima seção).

Outra pesquisa realizada sobre a oferta de disciplinas em língua inglesa é o estudo realizado²⁹ em parceria entre British Council e Faubai, com o objetivo de mapear e atualizar informações sobre a grande variedade de programas, cursos e atividades fornecidos por IES brasileiras, principalmente no que tange ao EMI.

Segundo as autoras, o número de IES que ofereceram EMI no ano de 2016 era de 50% das entrevistadas, e no estudo atual (2017-2019) o número passou a ser de 79%, o que caracteriza claramente o aumento do fenômeno no Brasil.

Ainda sobre o estudo, o número de estudantes internacionais estudando no Brasil representa um grande crescimento da mobilidade ocorrida no país, visto que em 2016 a soma era de 9884 estudantes, já em 2017 ele sobe para 17326, quase dobrando em apenas um ano. Fato que facilmente demonstra como a mobilidade vem crescendo com as propostas de internacionalizações das IES brasileiras, e consequentemente caracterizando a importância de se haver cursos lecionados inteiramente em inglês para atender essa diversidade de estudantes, porém, mais ainda, a relevância de preparar os professores envolvidos para receber essa demanda e também oportunizar ao aluno local a experiência que possivelmente encontrará no exterior de cursar disciplinas ofertadas em inglês.

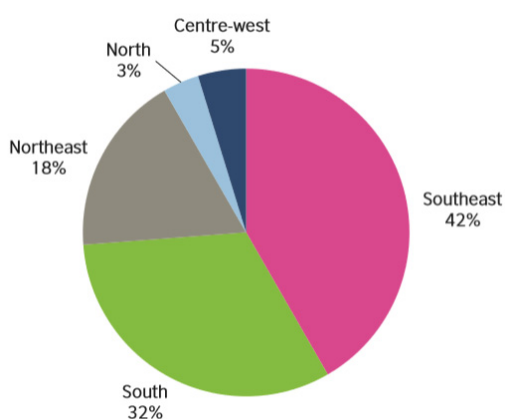
O dado acima corrobora com o aumento de disciplinas lecionadas em língua inglesa na graduação, visto que em 2016, segundo a pesquisa, havia cerca de 197 e o estudo atual apresenta uma média de 235 disciplinas. Já nas disciplinas lecionadas nas pós-graduações o número praticamente é multiplicado em 10 vezes, já que em 2016 havia 44 e em 2018 406.

Em relação ao número de disciplinas na graduação e na pós-graduação diferenciar de tal maneira é compreensível quando se entende que no Brasil a lei para que disciplinas sejam inteiramente ofertadas em LI ainda seja restrita, no seguinte sentido, para que ela seja disponibilizada em LI, ou outra língua, ela deve ter um espelho acontecendo em língua portuguesa, isso em cursos de graduação, o que não ocorre na pós-graduação, possibilitando assim uma certa liberdade nas ofertas de cursos (MARTINEZ; FOGAÇA; FIGUEIREDO, 2019).

²⁹ GIMENEZ, Telma; SARMENTO, Simone; ARCHANJO, Renata, *et al.* *Guide: English as a Medium of Instruction in Brazilian Higher Education Institutions, 2018-2019.* British Council, 2019.

Outro dado relevante, encontrado na pesquisa supracitada, é que em 2016 não havia IES oferecendo EMI na Região Norte do país (conforme os dados apresentados), o que não ocorre na nova pesquisa, em que todo o país é representado na pesquisa, conforme Gráfico 2.

GRÁFICO 2 – OFERTA DE EMI NO BRASIL



FONTE: GIMENEZ; SARMENTO; ARCHANJO *et al.* (2019).

Segundo o gráfico, as Regiões Sudeste e Sul são as que apresentam maior número de oferta de disciplinas em EMI, o que justifica ainda mais a importância da elaboração de um curso de formação para professores locais, visto que a universidade aqui em questão está localizada na Região Sul do país, mais especificadamente, no estado do Paraná, a qual foi apresentada na seção 1.3 e será sobre ela detalhado o processo de oferta de disciplinas lecionadas em inglês na próxima seção.

2.6 O EMI NA UFPR

Após traçar um panorama sobre o processo de internacionalização das IES, suas ações de internacionalização em casa, e o EMI nesses contextos, este momento será dedicado para olhar deste fenômeno na Universidade Federal do Paraná, foco desta pesquisa.

A UFPR é uma instituição que possui apoio financeiro do Governo por meio dos programas Inglês sem Fronteiras, Idioma para Fins Acadêmicos, Idiomas sem

Fronteiras e *Fullbright English Teaching Assistant*, com um grande reconhecimento de modelo de universidade, especialmente no que tange à internacionalização, sendo esse um ponto muito considerado por parte da reitoria, pró-reitoria e setor de internacionalização da Universidade, e também por iniciativas de uma parte de seus docentes em se mobilizarem, atualizarem seus conhecimentos de língua inglesa e oferecerem disciplinas lecionadas nessa língua.

A oferta desse tipo de ensino na graduação no Brasil vem ocorrendo de duas maneiras: a) a disciplina é inserida na grade curricular do curso, tornando-se uma disciplina obrigatória e acaba tendo a sua oferta em língua portuguesa, para que assim o aluno tenha a opção de escolher o modo que deseja realizar o curso, o que hoje é chamado de disciplina espelhada; b) a disciplina é ofertada de modo optativo, possuindo assim maior flexibilidade de carga-horária, horário de oferta, número de professores envolvidos, e assim por diante.

Na UFPR a primeira proposta de disciplina inteiramente em língua inglesa na graduação ocorreu no ano de 2015 no curso de Agronomia, com o tema “*Basic Concepts in Rural Science*”. A disciplina foi ofertada de maneira optativa, com a participação de 20 estudantes, em junho de 2016, no modo intensivo³⁰. É relevante destacar aqui que os professores responsáveis pela oferta dessa disciplina fizeram parte do quadro de professores participantes do curso oferecido pela Oxford University em julho de 2016 na UFPR, fato que será descrito futuramente nesta pesquisa.

Outra oferta de disciplina ocorrida inteiramente em língua inglesa que ganhou destaque na instituição aqui estudada foi a “*Global Health*”, a qual contou com a participação de alunos desde a graduação até o pós-doutorado, sendo denominada uma disciplina multidisciplinar, com o debate de temas diversos do contexto global, lotada no Departamento de Patologia Básica, do Setor de Ciências Biológicas da UFPR³¹. Como na disciplina anterior, uma das professoras desse projeto também fez parte do quadro de professores participantes do curso da Oxford previamente mencionado.

³⁰ Mais informações sobre a oferta podem ser encontradas no site da Universidade: <http://www.ufpr.br/portafulpr/noticias/agronomia-vai-ofertar-disciplina-100-em-ingles/>; <http://www.ufpr.br/portafulpr/noticias/disciplina-100-em-ingles-e-ministrada-no-curso-de-agronomia/>.

³¹ Mais informações sobre esta oferta podem ser encontradas o site da universidade: <http://www.prpgg.ufpr.br/ppgmpp/index.php/2018/08/24/inscricoes-abertas-global-health/>.

Algo interessante sobre essa ação é o oferecimento de uma disciplina que além de interdisciplinar, no que tange seus temas e áreas, o seu público também foi diverso, principalmente em relação ao seus níveis de ensino, o que, com certeza, enriqueceu as discussões e trocas de conhecimento ocorridas ao longo do curso, demonstrando assim como a oferta EMI pode ser positiva mesmo ainda na graduação. Outro fator relevante é que mesmo contando com estudantes apenas brasileiros, a disciplina trouxe tópicos e discussões globais, desmistificando algumas crenças sobre a necessidade de estudantes internacionais presentes nas disciplinas de EMI³².

Desde suas ofertas iniciais de EMI, a Universidade vem expandindo essa ação tanto em número quanto em qualidade³³, e um dos fatores que estão acarretando esse crescimento é a seleção da instituição no PRINT, fazendo com que a Universidade fomenta os programas governamentais já existentes nela em prol de sua internacionalização, e com isso a oferta de disciplinas consequentemente cresça.

Outro ponto importantíssimo para o aumento dessas ofertas é o workshop de formação de professores de EMI lecionado pela Oxford University em 2016, brevemente mencionado e que será detalhado futuramente, visto que a partir dele surgiu a inspiração da criação de um curso de formação de professores de EMI em 2018, o qual se tornou foco desta tese.

Contudo, é importante agora traçar o perfil dos professores que lecionam as suas disciplinas em língua inglesa, com o intuito de saber quem são eles, suas motivações para se envolverem no EMI e os desafios que enfrentam.

2.7 O PROFESSOR ENVOLVIDO NO EMI

No Brasil, a contratação de um professor universitário, a princípio, requer apenas que ele tenha formação na área que irá lecionar, tendo primeiramente que ser graduado e então possuir uma especialização na área. Com certeza há

³² Estas afirmações são possíveis de serem feitas pois a autora pôde observar algumas das disciplinas e também conversou com participantes e idealizadores do curso, porém, como este não é o foco desta pesquisa, não serão apresentados dados neste momento.

³³ Mais informações sobre o aumento de disciplinas lecionadas em língua inglesa: <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/de-olho-na-internacionalizacao-cresce-a-oferta-de-disciplinas-em-ingles-na-ufpr/>.

universidades que exigem mestrado ou doutorado em suas contratações, mas a questão fundamental aqui é a não exigência quanto ao seu conhecimento sobre didática, estratégias de ensino/aprendizagem, e fatores relevantes sobre a sala de aula, visto que a Lei de n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no título VI, dedicado aos “Profissionais da Educação”, referente à formação docente para a educação superior que:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade em curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996, s/p.).

O que ocorre então é que esses profissionais se capacitam cada vez mais em suas áreas específicas, buscando títulos acadêmicos, o que é extremamente relevante, entretanto, a profissão professor acaba não sendo vista como deveria, ou seja, como um profissional que entende e aplica metodologias adequadas ao público e contexto de ensino em que está atuando, entendendo que apenas dominar conteúdos específicos não o torna um profissional de excelência, mas sim o conhecimento do processo de ensino-aprendizagem mais adequado para a sua prática.

O ponto em questão é que esses professores acabam aprendendo as melhores estratégias para lecionar na prática, adaptando o que os deixam mais confortáveis na sala de aula e o que eles percebem funcionar para a aprendizagem de seus alunos, sem possuírem embasamentos teóricos sobre práticas de sala de aula, e principalmente, apoios práticos para melhores estratégias de ensino. É uma vivência de acertos e erros. Conforme afirmam Pryjma e Oliveira (2016, p. 6):

O fracasso e o sucesso são méritos individuais, e toda essa situação ratifica que os professores constroem um repertório de experiências que permitem, que, em situações similares, eles possam superar os problemas e evitar que venham a se repetir.

Além disso, muito da prática desses professores vêm de suas crenças, ou seja, do que acreditam ser eficaz ou não no momento de ensinar. Graves (2000) acredita que muitas das escolhas realizadas pelos professores são baseadas em

seus contextos, experiência, local de trabalho e crenças (as quais são reforçadas pelas experiências e locais de trabalho). A autora ainda acrescenta que a crença desses professores sobre a melhor maneira de se aprender fará com que reproduzam no seu modo de ensinar, ou seja, suas crenças sobre aprendizagem refletirão em suas crenças sobre o ensino, mesmo que de maneira inconsciente.

Assim sendo, professores universitários tendem a aprender a “lecionar” na prática, com seus acertos e erros e facilmente relatam que quando possuem contato com algum curso de formação de professor, esses (não generalizando) são repletos de teoria e distantes de suas práticas diárias de sala de aula, fazendo com que não consigam colocar em prática o que “aprendem” nesses cursos, muitas vezes ofertados pelas próprias universidades (conforme depoimentos analisados no corpus deste trabalho).

Como em todas as áreas profissionais, há aqueles que procuram se aperfeiçoarem e entre os professores isso não é diferente, há sempre os que se destacam por se envolverem com as novas tendências de suas áreas e, também, de ensino. Porém, no caso da profissão de professor, não basta apenas a participação em congressos e cursos referentes à área de ensino, mas sim em formação no como lecionar, nas melhores estratégias de ensino/aprendizagem, sistemas de avaliação e assim por diante. E é essa formação que tornará o professor um profissional mais completo e diferenciado.

O processo de formação precisa estar fundamentado na reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, o que potencialmente permitirá que estes examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de autoavaliação que, por sua vez, passará a orientar a sua ação (IMBERNÓN, 2001 *apud* PRYJMA; OLIVEIRA, 2016, p. 8).

É a partir da prática reflexiva que o professor passa a agir de maneira diferenciada, variando suas estratégias, refletindo sobre a aprendizagem de seus alunos e construindo novos conhecimentos sobre o ensino.

O perfil do professor envolvido no EMI não é diferente, é aquele que procurou se aperfeiçoar na aprendizagem de uma L2, normalmente passou um tempo no exterior por motivos pessoais, turismo e/ou principalmente para se aprofundar na língua ou adquirir um título acadêmico. Pelo menos, dos 41 participantes da

pesquisa aqui em questão, 36 deles já tiveram a experiência de estudar no exterior, representando 87,8% dos participantes.

E ainda, esse docente é aquele que gosta além de estar em constante aperfeiçoamento, de se desafiar, sente-se motivado a correr riscos em prol de tentativas novas no processo de ensino/aprendizagem.

Dafouz (2018), em seu estudo sobre forças ideológicas e identidades imaginárias no EMI, conclui que as respostas de 41 participantes de sua pesquisa coincidiram com a visão de que o inglês é uma oportunidade tanto para mudanças quanto para seus crescimentos profissionais e pessoais, de modo que ao participarem do EMI tornam-se mais capazes de almejar uma carreira mais internacional, tanto como professores quanto pesquisadores. Além de considerarem uma chance de promoção acadêmica mais rápida.

Porém, não somente aspectos positivos motivam esses professores a se engajarem no EMI, a sensação de desafio, de incerteza, também são aspectos relevantes que os atraem a pisarem no novo, no diferente (DAFOUZ, 2018). Um desses pontos é, segundo Dearden (2018), o fato de muitos deles, apesar de terem conhecimento fluente da língua inglesa, não se consideram capazes de ensinar o conteúdo e a língua; eles se veem ensinando seus conteúdos por meio do uso da língua inglesa, mas não sentem a responsabilidade de como seus alunos fazem uso da língua. Além disso, Macaro e Dearden (2016), ao pesquisarem a impressão de professores envolvidos com o EMI em três países, verificaram que os participantes reportaram terem uma experiência limitada ou não possuem um entendimento prévio sobre as implicações existentes em lecionar por meio do EMI. Alguns professores também relataram que lecionar em inglês não implica apenas na tradução dos materiais e slides, mas que requer uma pedagogia mais interativa para assegurar a compreensão por parte dos estudantes.

Outro estudo que corrobora com as ideias supracitadas é o realizado por Morell, Alesón, Escabias, Palazón e Martínez-Espinosa (2014) no qual os autores concluem que os professores pesquisados da Universidade de Alicante acreditam que deveria haver mais oferta de EMI para se criar oportunidade acadêmicas e profissionais para os alunos e promover relações internacionais, porém muitos deles não se sentem preparados linguisticamente e nem pedagogicamente para tal. Os alunos participantes da pesquisa também acreditam que deveria haver mais cursos

de treinamento para os professores, bem como a oferta de cursos de inglês com propósitos específicos para os estudantes.

Ainda sobre o perfil do professor envolvido no EMI, Macaro (2018) sugere que, globalmente, o modelo de professor poderia ser categorizado de quatro maneiras: (1) o professor que promove o EMI ativamente, ou seja, aquele que se voluntaria para participar de cursos de desenvolvimento para professores e futuramente acaba até “treinando” seus pares, como que em um movimento cascata; (2) professores participantes conscientes, aqueles que conhecem os desafios do EMI e, mesmo assim, colocam-se à disposição para mudarem suas estratégias de ensino, mesmo sabendo que essas mudanças variam de indivíduo para indivíduo; (3) professores vítimas passivas do EMI, são os que sentem que não podem remar contra a maré, ou seja, acatam o EMI por questões institucionais; e (4) professores que resistem e lutam contra o EMI, são os que se recusam a implementar o EMI e também fazem campanhas contra o movimento.

Macaro defende que há poucos professores com o quarto perfil, porém, quando inserido no EMI, o professor encontra vários desafios, seja de natureza linguística, metodológica, burocrática etc., o que será descrito na próxima seção.

Por essas razões e perfis de professores é que a necessidade de cursos de formação de professores em EMI tem crescido, pois são eles que percebem a importância do aperfeiçoamento didático em suas práticas acrescido do teórico e também possuem suas dúvidas sobre o que seria ideal ou não ser realizado nesse novo modo de ensino. Conforme Sibaja (2018, p. 18) o desenvolvimento profissional contínuo (CPD) e programas de treinamento estão começando a ser considerados importantes para a aquisição de conhecimento sobre o EMI e suas técnicas. A autora ainda cita o aumento de ofertas de cursos de formação de professores de EMI e pesquisas relacionadas.

Costa (2015) também estuda o aumento do número de ofertas de cursos de formação de professores, enfatizando que ainda há muitos fatores a serem considerados quando disciplinas são lecionadas em inglês em países não falantes da língua como LM, e por isso a necessidade desse tipo de curso.

A necessidade de cursos de formação para docentes com esse perfil se concretiza, segundo Pryjma e Oliveira (2016, p. 6):

Ao refletir sobre os processos de trocas e interações com seus pares, os professores salientam que em determinado momento ocorre o fortalecimento ou o reforço positivo de ações que deram certo, seja em sala de aula ou nos demais espaços e atividades relacionadas à docência, como na preparação de aulas, no planejamento de avaliações ou nos ensaios práticos.

Os cursos de formação docente permitem que haja essa troca entre os professores, oferecendo assim um espaço de interação e troca de experiências, mas não só isso, apresenta a figura do tutor que traz a teoria a ser refletida e colocada em prática. Os autores Pryjma e Oliveira (2016, p. 16) ressaltam que “[...] tanto a formação inicial quanto a contínua para a docência são necessárias, e essas se constituem como um processo sólido para o desenvolvimento profissional docente”.

Além disso, o curso de formação propicia uma aprendizagem colaborativa, na qual indivíduos com o mesmo objetivo têm a possibilidade de compartilhar suas dificuldades e práticas bem-sucedidas a fim de trocar conhecimentos e experiências, formando assim uma comunidade de prática (WENGER, 1998).

2.7.1 Comunidade de Prática no EMI

Segundo Wenger (1998) as comunidades de prática estão em todos os lugares, e nós fazemos parte de várias delas, em nossos empregos, escola, em casa etc. Ainda segundo o autor, os membros de uma comunidade de prática estão interligados pelo que fazem e aprendem juntos por meio de suas interações.

O autor define o termo dividindo o em três dimensões: sobre o que ela é, como funciona e qual capacidade ela produz. Além disso, as comunidades são caracterizadas pelos seus diferentes estágios de desenvolvimento, conforme Figura 2.

FIGURA 2 – ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA



FONTE: Wenger, 1998b (traduzido por HALU, 2010, p. 58).

Halu (2010) traduz um esquema simplificado do que seria uma comunidade de prática segundo Wenger (1998), porém a autora enfatiza a mobilidade do quadro e a visão de ponto de partida que ele requer.

Conforme autor, as comunidades de prática são desenvolvidas a partir de algo que seja significativo para as pessoas, e como resultado, suas práticas refletem o entendimento do que é importante para seus membros.

Claramente o professor que leciona a sua disciplina em língua inglesa pode ser visto como um ser inserido em uma comunidade de prática, conforme a proposta, pelos seguintes aspectos. Primeiramente, ele é um professor que isoladamente oferta sua disciplina em língua inglesa, por razões diversas: desafio, aprimoramento da língua, fazer algo diferente, busca por reconhecimento etc. Neste sentido, Macaro (2018) menciona que esses professores podem se sentir isolados e frustrados. Logo, eles vão se encontrando nas comunidades acadêmicas e começam a trocar ideias e experiências e aos poucos vão se identificando, por meio de suas práticas, com outros professores.

A similaridade de suas práticas os une, fazendo com que troquem experiências, compartilhem acertos, erros, desafios, frustrações e demais fatores que surgem quando inseridos em uma comunidade. Em seguida, procuram cursos

de formação para se engajarem mais no desenvolvimento de suas práticas, trocando experiências e teorias. Para seguirem com seus desafios com mais confiança e autonomia.

Essa teoria pode ser exemplificada na prática com as ofertas de disciplinas lecionadas em língua inglesa na UFPR, mencionadas na seção anterior. No caso, os dois professores que ofertaram uma disciplina na Universidade, em junho, logo em julho realizaram um curso de formação pela Oxford, demonstrando a necessidade de apoio pelas suas ações realizadas.

Além disso, todo um processo identitário é repensado quando esses professores decidem ofertar disciplinas em EMI. Como mencionado anteriormente, estes são professores que já possuem uma vida acadêmica com certa bagagem no que diz respeito aos seus estudos e progressões: mestrado, doutorado, pós-doutorado, fazendo com que tenham certo reconhecimento no meio acadêmico e são vistos como os experts de suas áreas, construindo assim suas identidades. Entretanto quando adentra a esse novo modo de ensino, em que a comunicação em outra língua pode passar a ser um fator que o desafie, ou quando o ambiente requer mudanças em suas práticas pedagógicas, sua identidade começa a passar por mudanças, e dentro dessa nova comunidade ele acaba se reconstruindo, “afirmando ou negociando a sua identidade” (HALU, 2010).

2.7.2 Os desafios encontrados pelo professor de EMI

“I could improve classes by including group activities. I don’t think I do that enough in class, especially because of the great amount of content that needs to be covered (if too much group activities are included, there is no time for the whole list of topics). I understand not all the topics need to be given by the professor in the traditional way (professor speaking and students listening), but for that to change in my classes and in order for me to use varied technics to teach a content, I believe I need to study more about teaching and take some training on alternative methods of teaching. I do believe it is difficult for engineers to vary the way of teaching, due to two main facts: contents are very objective and most of them have no middle term answer (it is either right or wrong) and the fact that we have no training in teaching (so we generally reproduce what our professors did when we were learning). I also believe it is not always enthusiasm is evident in my classes. When I started teaching, I came with a lot of energy and motivation, however, conditions at the university are not always ideal and sometimes I felt frustrated. With time, you learn how to overcome difficulties” (Depoimento de um professor participante desta pesquisa).

O depoimento acima reflete o que muitos professores universitários sentem ao se depararem com uma turma de EMI. As incertezas, inseguranças, experiências, enfim, tudo vem à tona e questionam-se em relação ao uso de melhores estratégias de ensino para que garantam a efetividade das atividades em grupo e a aprendizagem, ou a melhor seleção dos conteúdos a ser feita, a necessidade de treinamentos pedagógicos, as questões motivacionais e também o que cita Macaro (2018, p. 73, tradução da autora): “[...] a dificuldade em se ensinar conceitos em inglês, a falta de habilidade para se ensinar língua e conteúdo ao mesmo tempo e atender as necessidades do estudante que possui baixa proficiência em inglês”³⁴.

Para Macaro (2018) um ponto a se refletir ainda seria a comparação entre se lecionar um conteúdo por meio da língua materna ou pela língua inglesa, visto a possibilidade de o aprofundamento do conteúdo não ocorrer com mais facilidade na LM, já que as questões linguísticas, como falta de vocabulário e conhecimento de língua suficientes (tanto do professor quanto dos alunos) não poderia afetar esse ponto.

Ao desmiuçarmos o depoimento acima, poderíamos refletir sobre o primeiro ponto apontado pelo professor participante, a utilização das atividades em grupo em sala de aula.

Como mencionado anteriormente, o professor do EMI raramente é aquele que realizou cursos relacionados a estratégias de ensino, e possivelmente é aquele que repete estratégias utilizadas pelos seus professores prévios ou experimenta estratégias sugeridas pelos colegas, deste modo ao realizarem estratégias em grupo, não refletem sobre: objetivo da atividade, onde desejam chegar com ela, esclarecer aos alunos os objetivos da atividade, limitar o tempo para a tarefa ser cumprida, enfim, sem essas etapas, a atividade pode ser frustrante.

Além disso, esses professores, de modo geral, são acostumados a lecionar para grandes grupos e normalmente utilizam slides, quadro e fala, ou seja, são professores que consideram ter uma grade de conteúdos extensa e não podem “perder” tempo modificando a aula, já que todos os seus conteúdos são importantes e devem ser repassados aos alunos. Não há, em alguns casos, a percepção do quanto o aluno tem responsabilidade pela sua aprendizagem, quais leituras prévias

³⁴ “The difficult of explaining concepts in English, the lack of teaching skills for teaching both language and content, and the needs of learners with low proficiency in English”.

podem ser exigidas, quais conteúdos podem ser estudados pelos alunos e apenas checados pelo professor, sem ter a necessidade de uma explicação em sala, ou seja, as estratégias e crenças que pairam as salas de aula, muitas vezes acabam não tornando os alunos autônomos e o professor se vê sobrecarregado.

Neste caso é preciso certa atenção para o método de ensino utilizado no contexto EMI, visto a heterogeneidade de níveis de conhecimento da língua, a necessidade é de menos fala por parte do professor e mais envolvimento por parte dos estudantes, para que haja um maior monitoramento de compreensão e utilização de técnicas defendidas pela linguística aplicada (MARTINEZ; FERNANDES, 2019; MACARO, 2019; MACARO *et al.*, 2018).

As questões burocráticas também se tornam desafios para o professor do EMI, já que, como mencionado anteriormente, no Brasil, nas disciplinas da graduação ainda há a necessidade da oferta de disciplinas espelhadas. Além disso, há questões como as horas em sala, horas não letivas e horas de pesquisa que os professores devem cumprir, dependendo dos programas em que estão inseridos, variando assim o número de disciplinas que podem ofertar por semestre, sendo elas obrigatórias e/ou eletivas.

Outro desafio, talvez o maior deles, é a questão linguística (MARTINEZ; FERNANDES, 2019), em que dentro deste fator há ainda vários questionamentos e inseguranças, sendo elas: o nível de proficiência de língua do professor e do aluno inseridos no contexto de EMI³⁵ a responsabilidade do professor em relação à questão linguística da sala, dos alunos, dos materiais etc.; o uso do inglês, sua quantidade e onde usar (conforme já mencionado quando debatido a definição de EMI); as avaliações realizadas, se estas devem ser em língua inglesa ou os alunos podem utilizar a LM; e ainda, o inglês utilizado em sala, ou seja, há uma procura pelo uso do inglês “padrão”, o modelo do nativo, qual é a percepção de língua presente na sala de aula.

Conforme Martinez e Fernandes (2019) a maneira mais óbvia de fazer com que os professores que estão enfrentando esses desafios sintam-se apoiados é o desenvolvimento de cursos elaborados especificamente para seus contextos, porém pouco se sabe sobre esses tipos de curso.

³⁵ Cf. (KLASSEN; BOS, 2010; O'DOWD, 2018; BAMOND LOZANO; STROTMANN, 2015; DRLJAČA MARGIĆ; VODOPIJA-KRSTANOVIĆ, 2018; NGUYEN; WALKINSHAW; PHAM, 2017).

2.8 CURSOS DE FORMAÇÃO EM EMI

Segundo Cheng (2017), apesar do aumento do número de ofertas de cursos em EMI ao redor do mundo e os desafios que isso implica, aparentemente poucas universidades estão oferecendo algum tipo de certificação que evidencia a competência dos professores para ensinar por meio da língua inglesa. Segundo Macaro *et al.* (2018) há algumas organizações oferecendo cursos desse tipo, porém, não vinculados às universidades em si.

Um exemplo seria o *Certificate in EMI Skills*, um curso on-line de 40 horas oferecido pela Cambridge Assessment, e relacionado à Universidade de Cambridge³⁶. Segundo o website:

[...] the Certificate in EMI Skills helps higher education professionals to:

- Communicate more effectively in English with students and colleagues
- Use a range of language in different situations, from lectures and tutorials to conferences and online discussions
- Increase familiarity with a range of skills for delivering instruction in English (CAMBRIDGE, 2017, s/p.).

A Universidade de Southampton oferece um curso on-line de 16 horas chamado “EMI for Academics course” em uma plataforma fornecida pela Future Learn³⁷. Conforme informações sobre o curso, ele objetiva preparar os professores a lecionar em contextos internacionais, aumentando suas habilidades linguísticas e conhecimento intercultural.

O British Council oferece um curso presencial intitulado “Academic Teaching Excellence”³⁸. Descrito como a “foundation course,” com o objetivo de preparar os participantes com as competências necessárias para estruturar e lecionar em inglês de modo efetivo e com segurança para os alunos cuja primeira língua não seja o inglês, em um contexto de uso de língua inglesa para supervisionar, discutir e participar em pequenos grupos.

Macaro *et al.* (2018) mencionam que são poucas as universidades que oferecem seus próprios Programas de Desenvolvimento Profissional para seus

³⁶ Disponível em: <https://goo.gl/MWtCAF>. Acesso em: 15 jan. 2020.

³⁷ Disponível em: <https://goo.gl/nfZyUB>. Acesso em: 15 jan. 2020.

³⁸ Disponível em: <https://goo.gl/N99TNY>. Acesso em: 15 jan. 2020.

professores de EMI, conforme os autores, em pesquisa sobre a perspectiva dos professores sobre certificação e desenvolvimento profissional em EMI, quando perguntado aos participantes da pesquisa qual tipo de treinamento seria o mais apropriado para a sua instituição, 51.2% mencionaram que prefeririam cursos intensivos e apenas 28,5% prefeririam um curso regular. Os autores presumem que o curso regular acaba sendo mais caro, tanto pela questão do tempo e recursos – afirmando ainda que cursos mais curtos geralmente ocorrem durante as férias, minimizando assim a necessidade de recursos para cobrir a falta de funcionários. Na pesquisa os autores relatam a resposta de um dos participantes que afirmou o seguinte: “Se o curso é realizado durante o semestre, ele deveria ser regular, porém, a minha opinião pessoal é que seria melhor se ele fosse fora do semestre, nas férias durante uma semana ou algo similar”³⁹ (MACARO *et al.*, 2018, p. 10, tradução da autora).

Claramente há essa dúvida em relação ao modo de oferta de cursos de formação aos professores universitários, visto que na prática, aparentemente, um curso intensivo favoreceria a praticidade, ou seja, os professores estariam livres de suas atividades diárias e assim teriam mais tempo para se dedicarem ao curso. Ou, um curso regular permitiria aos professores uma aprendizagem mais concreta, visto que com aulas regulares eles estariam absorvendo mais o conteúdo, já que este seria exposto aos poucos, e também poderiam ir aplicando as estratégias aprendidas em suas aulas ao longo do curso, tendo a possibilidade de troca de experiência com seus pares, além de outras variáveis que ocorrem nas ofertas de cursos e suas modalidades.

Enfim, sempre que há a oferta de um curso desse tipo fica a dúvida de quais seriam as melhores estratégias a serem utilizadas, por isso, para esta tese foi criado um curso de formação de professores de EMI e oferecido em duas modalidades, regular e intensivo, para que elas pudessem ser analisadas junto a seus prós e contras, com o intuito de verificar a eficácia de suas estratégias e concluir quais delas teriam mais aplicabilidade para o ambiente de atuação do professor de EMI.

³⁹ “If the course is taking place within the semester it should be extended, BUT my personal opinion is it would better take place outside of the semester/summer time and take 1 week or so”.

Além da questão sobre a modalidade do curso, é preciso pensá-lo de maneira local, já que cada vez mais fica claro que as mesmas perguntas têm sido feitas sobre os desafios enfrentados pelos envolvidos na implementação do EMI, porém, cada país terá as suas próprias perspectivas para as perguntas e desafios (DEARDEN; MACARO, 2016).

Por essas e demais razões é que a partir da inspiração de um workshop ofertado pela Oxford University (de modo intensivo, em 2016), pensou-se na elaboração de um curso de formação para professores universitários locais interessados em lecionar suas disciplinas em língua inglesa, repensando e reelaborando aspectos positivos do workshop e incluindo nele questões locais, ou seja, pontos relacionados à UFPR, seus professores, desafios e questões burocráticas, conforme será apresentado nas próximas seções.

3 METODOLOGIA

Após conhecermos o panorama histórico do processo de internacionalização das IES de maneira global e local, entender melhor o conceito EMI considerando o uma ação de internacionalização em casa, e identificar seu desenvolvimento no Brasil, esta pesquisa partiu para a questão micro, que seria, um curso de formação de professores de EMI, em uma universidade que apresentava ações bottom-up e reconhecia os desafios existentes nas ofertas de disciplinas lecionadas em inglês.

Assim, este capítulo apresentará de forma minuciosa todo o processo de planejamento e aplicação de um curso de formação desenvolvido para professores em EMI, aplicado na Universidade Federal do Paraná em duas modalidades, regular e intensiva. Em seguida, será detalhado como os dados foram gerados, desde o momento em que esta tese começou a ser planejada, considerando seus diferentes instrumentos de pesquisa, com a finalidade de verificar suas convergências e divergências quanto às informações coletadas. Então, serão apresentados os participantes da pesquisa, para seguir com as análises dos dados gerados.

3.1 OBJETIVO DA PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa foi o de analisar a elaboração, a pilotagem e os resultados de um curso, pensado em duas modalidades (regular e intensivo) e localmente (Universidade Federal do Paraná – UFPR), para professores universitários que possuíssem interesse em lecionar suas disciplinas e/ou cursos em língua inglesa, com o intuito de verificar quais são os aspectos mais relevantes a serem considerados para a elaboração e aplicação de um curso de formação de professores em EMI considerando as suas necessidades locais.

Assim, tomou-se como base um workshop ofertado pela Oxford University, em parceria com a UFPR e a partir dele, e da ideia de internacionalização em casa, surge-se a reflexão sobre a necessidade de uma adaptação de curso de formação que considerasse questões locais de contexto, como: custo acessível, conhecimento de prática da realidade da instituição e necessidades locais específicas, para que fosse possível indicar um conjunto de estratégias relevantes para o desenvolvimento de um curso local para os professores, e, em seguida, pilotar o curso em duas modalidades (regular e intensivo), a fim de levar em conta a necessidade de se

oferecer cursos que fossem compatíveis com o calendário dos professores e seus perfis: a) aqueles que disponibilizam de mais tempo durante o recesso acadêmico e adequam-se melhor aos cursos intensivos, e b) aqueles que disponibilizam de mais tempo durante suas atividades acadêmicas, de maneira regular, realizando cursos semanais.

Assim posto, após as pilotagens, buscou-se descrever o desenvolvimento do curso localmente elaborado para, finalmente, avaliar as presunções/percepções dos professores participantes e tutores envolvidos no curso.

As seguintes ações guiaram a uma abrangente reflexão sobre o que, e por que, um curso base de formação de professores (Oxford) deveria ser aproveitado e/ou adaptado para uma formação pensada localmente considerando suas adequações, sustentabilidade e necessidades, não apenas brasileiras, mas também institucionais. Além disso, quais seriam as presunções e percepções dos tutores e participantes envolvidos no curso como um todo, inclusive na eficácia de suas modalidades de ofertas (intensivo e regular), para assim, tentar responder “quais seriam as melhores estratégias para a elaboração e aplicação de um curso de formação de professores em EMI considerando as suas necessidades locais.”

Na tentativa de se responder à pergunta acima, um curso de formação de professores de EMI foi pensado, elaborado, aplicado e refletido. O curso teve como tutores a autora desta tese e seu orientador. Sua pilotagem ocorreu em duas modalidades: regular e intensivo. O modo regular (Turma 1) contou com 24 participantes e o modo intensivo (Turma 2) com 19 participantes, sendo todos professores da Universidade Federal do Paraná e que possuíam em comum o desejo de lecionar alguma de suas disciplinas em LI.

Além da revisão literária ocorrida e a pilotagem dos cursos, a pesquisa contou com outros instrumentos de geração de dados, como: observações, questionários, entrevistas, Word Cloud, *Swot*, *problem based learning* e mídias sociais.

3.2 A ELABORAÇÃO DE UM CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES ENVOLVIDOS NO EMI

Segundo Graves (1996, p. 12), quando se pensa na criação de um modelo de desenvolvimento de curso de língua, é fundamental a construção de um quadro de componentes, o qual exige o estabelecimento de objetivos a serem investigados que

trarão problemas a serem sanados pelos professores. É preciso verificar as reais necessidades do grupo, já que cada um deles possui diferentes exigências, sendo elas objetivas como informações factuais; proficiência na língua; dificuldades específicas ou subjetivas, como necessidades cognitivas e afetivas, além de analisar backgrounds; habilidades e necessidades fora da sala de aula. Em relação às necessidades subjetivas, segundo a autora, é preciso analisar as atividades dos alunos; suas expectativas e seus objetivos⁴⁰.

Apesar de a autora estar se referindo ao ensino de língua, acredita-se que quando há a necessidade da elaboração de um curso, seja ele qual for, é importante compreender os participantes, suas necessidades e características (FERNANDES; FRISON 2013, p. 4890), outrossim, Hibarino (2011) menciona — quando na elaboração de um curso de formação — a necessidade de se conhecer o professor a ser formado de modo mais holístico, considerando entender de onde ele vem, qual é a sua experiência, o que ele espera aprender, qual é a sua concepção de linguagem que norteia a sua prática, quais são os seus desafios diários.

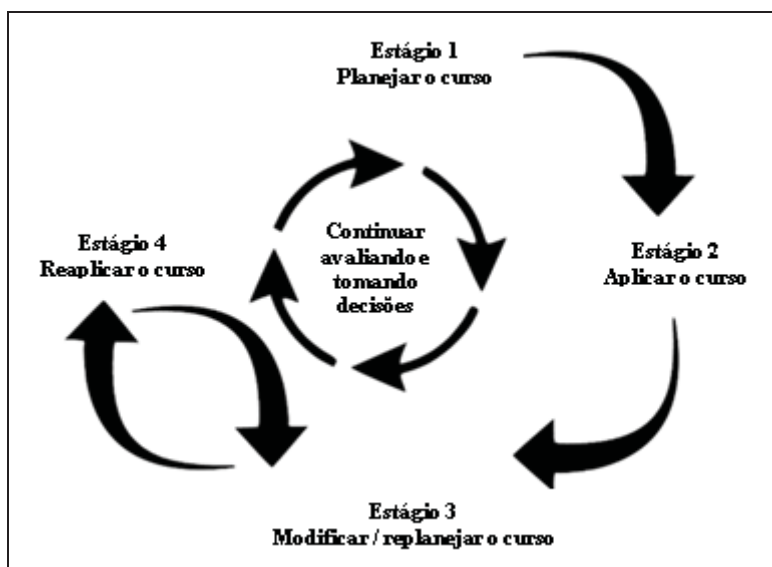
Nesse contexto aqui em questão, o foco recai sobre o professor universitário que leciona sua disciplina em língua inglesa, ou seja, o atuante em contexto EMI e as inúmeras questões que podem o afetar, como: falta de confiança, questões de língua, percepções do que é importante para o estudante, quais são as suas necessidades pedagógicas, qual a importância de sua participação em um curso de formação em EMI, em qual universidade ele leciona, quais são os recursos disponíveis para o desenvolvimento de suas aulas, qual é a sua área de atuação, o seu pensamento sobre ensino-aprendizagem, a sua concepção de língua, a sua carga horária destinada à sala de aula, à pesquisa e à elaboração de suas aulas, entre outras.

Hibarino (2011, p. 108) menciona que trabalhar com a formação de professores a fez perceber a mesma realidade da sala de aula sob diferentes perspectivas: “[...] a do aluno, a do professor, a do contexto escolar, a do formador do professor e também a de todas as ideologias que perpassam estas perspectivas”, reafirmando a ideia de que para se desenvolver um curso de formação, vários são os aspectos a serem considerados.

⁴⁰ Em seu estudo, Graves trata a elaboração de cursos de formação para professores de Língua Inglesa, porém acredito que essas mesmas características recaem sobre o público aqui em questão.

Para ajudar a inclusão de uma visão ampla e abrangente, Graves (2000) sugere, quando na elaboração de um curso, além de considerar as questões supracitadas, a utilização de um modelo de desenvolvimento de curso cíclico, conforme Figura 3.

FIGURA 3 – DESENVOLVIMENTO DE CURSO CÍCLICO



FONTE: Adaptado de Graves, 2000, p. 10, traduzido pela autora.

Segundo a autora, ao se desenvolver um curso, é necessário pensar em quatro estágios. O primeiro deles seria o planejamento do curso (analisar a real necessidade do desenvolvimento deste), o segundo, a prática de ensino (execução do curso), o terceiro o replanejamento do curso e possíveis modificações (considerações a serem repensadas) e por último a reaplicação dele (nova execução), pensando nos quatro estágios como um processo cíclico interdependentes.

Este modelo foi aplicado para a elaboração e aplicação do curso foco desta tese, porém, com a possibilidade de replanejamento no decorrer do curso, conforme necessidades surgidas, o que será melhor detalhado na seção 4.1.2.

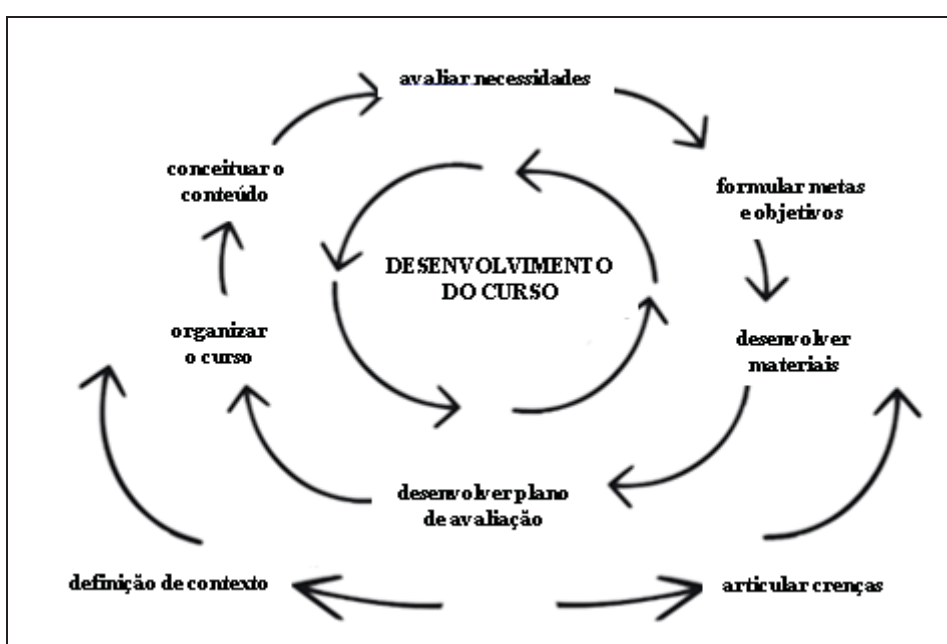
Graves, no momento do planejamento, sugere que se reflita sobre os seguintes aspectos:

- quais seriam as necessidades dos estudantes para se saber a abordagem realizada no curso;

- determinar propósitos, objetivos e intenções do curso, além de refletir o que os estudantes precisarão para atingir esses intuitos;
- contextualizar o conteúdo refletindo sobre qual seria o esqueleto ensinado e o que será incluso no programa de ensino;
- selecionar e desenvolver materiais e atividades pensando sobre o que será ensinado, o papel do professor e dos estudantes;

A autora apresenta essas ideias com a seguinte figura:

FIGURA 4 – MODELO DE PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE CURSO



FONTE: Adaptado de Graves, 2000, p. 3, traduzido pela autora.

Ainda segundo Graves (2000), cada contexto determina qual processo dessa criação demanda mais tempo e atenção.

Com certeza ao nos embasarmos na proposta de formação de curso sugerida por Graves, também consideramos o processo de reflexão na ação⁴¹ (SCHÖN, 2000), ou seja, durante a aplicação do curso e também na reflexão sobre a ação, que seria antes e depois da aplicação, mencionado por Russell e Munby (1991 *apud* FREEMAN, 2001). Desse modo, a cada planejamento e aplicação, havia espaço

⁴¹ “Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela”.

para reflexão e possíveis mudanças, conforme mais bem detalhado na seção 3.4, onde o curso é descrito.

O público alvo aqui é bem específico, sendo professores universitários, com variadas formações em suas graduações, mestrados e doutorados (e pós-doutorados), porém, em comum, são adultos aprendizes e, segundo Lindeman (1926 *apud* FERNANDES; FRISON, 2013), há cinco pressupostos da educação desse público específico, sendo eles: adultos são motivados a aprender na medida em que experimentam a satisfação de suas necessidades e interesses; a orientação da aprendizagem do adulto está centrada na vida, ou seja, seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não o conteúdo das disciplinas; a experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender, sendo assim, a metodologia deve ser centrada na análise de suas experiências; esse público possui a necessidade de serem autodirigidos, sendo o papel do professor de se engajar no processo de mútua investigação e não transmissão de conteúdo para então os avaliar; e por último, as diferenças entre as pessoas crescem com a idade, por isso a necessidade de se considerar diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Além disso, ainda há as considerações linguísticas que devem ser consideradas pelos professores que lecionam suas disciplinas em inglês, ou pretendem o fazer. De acordo com Dearden (2018), esses professores necessitarão modificar suas estratégias de ensino, checando sempre se ocorreu ou não a compreensão dos alunos sobre o conteúdo, criar uma atmosfera em que se sintam confortáveis em usar a língua inglesa para se expressarem, e aprimorar suas habilidades de língua, adaptando assim seus conteúdos para uma audiência internacional, levando em consideração as diferenças culturais existentes em sala de aula, a possibilidade de diferentes níveis de conhecimento de língua tanto dos alunos locais, quanto dos internacionais.

Após a reflexão sugerida por Graves (2000), do estudar e analisar o indivíduo para o qual o curso está sendo elaborado, ela sinaliza que é preciso refletir sobre o destino (*goal*) do curso elaborado, ou seja, pensar de modo mais generalizado os propósitos ao longo do curso, além de traçar os seus objetivos, considerando caminhos mais específicos para se atingir o destino pensado. Para a autora é importante estabelecê-los para se criar um senso de direção e uma estrutura

coerente no planejamento do curso. Sempre considerando as necessidades dos alunos, as quais podem ser diferentes das do professor.

Para a tese em questão, uma justificativa importante para a elaboração de um curso de formação de professores em EMI recai sobre o fato de que é razoável pressupor que professores de áreas não relacionadas à língua, em sua grande maioria, não estão familiarizados com o processo de aquisição de uma L2 e também com as estratégias de seu ensino, além disso, não participam de cursos de formação práticos, relacionados à metodologia de ensino, mas sim em suas áreas de atuação. Consequentemente, são profissionais que precisam em grupo discutir sobre essas questões para então alinhar seus cursos de EMI ao público que lecionam, para que, de certo modo, ocorra uma hegemonia dentro da universidade quanto ao ensino de disciplinas lecionadas em inglês.

Além disso, como previamente citado, Graves (2000) acredita que quando há necessidade de avaliação em um curso, quatro estágios precisam ser cumpridos: planejar, ensinar, replanejar para então modificá-lo. Para o primeiro deles, o planejar, Graves (2000) sugere que quanto mais se conhece sobre o contexto de atuação dos participantes do curso, mais eficaz este será. Por isso, cuidou-se muito para que o curso de formação desta tese fosse local, ou seja, a universidade em questão foi estudada, o perfil dos professores participantes foi desenhado, as necessidades do contexto foram pensadas e os desafios enfrentados por eles foram considerados, refletindo ainda que dentro desse contexto geral, há os contextos específicos de áreas e setores dentro da universidade. Sobre isso, Martinez (2011, p. 63) menciona que a “[...] formação de professores requer também o entendimento e a valorização dos contextos de trabalho dos participantes”.

Após o planejamento, o curso então foi aplicado em sua primeira versão (modo regular) e durante esse processo várias anotações foram realizadas para que o curso pudesse então ser replanejado para a sua segunda versão (modo intensivo), o que será detalhado ao longo desta seção de metodologia; desse modo, foi respeitado a sugestão de Graves (2000) sobre os quatro estágios de elaboração de um curso.

A próxima seção apresenta as bases da elaboração desta metodologia, o que, consequentemente, descreve o planejamento do curso aqui construído e estudado, para que, na sequência, sua aplicação, replanejamento e reaplicação sejam também abordados.

3.3 CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EMI — OXFORD

A primeira base para a construção do método que acabou sendo adotado para esta tese, teve suas raízes em um curso ministrado na UFPR, a qual fez uma parceria com a Oxford University para que dois formadores externos⁴² viessem ao Brasil ministrar um curso a professores interessados em lecionar suas disciplinas utilizando a língua inglesa. O curso foi ofertado tanto para professores da UFPR, quanto demais universidades interessadas.

Quando recebi a notícia da oferta do curso da Oxford, estava atuando como coordenadora adjunta do centro de idiomas da Universidade Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), o PUC Idiomas. Então entrei em contato com o coordenador do curso no Brasil para entender os procedimentos de inscrição e com o decano da minha escola⁴³ para um possível apoio financeiro na realização do curso, que, para os participantes internos, a Universidade subsidiou os custos, e os externos foram pagos individualmente, seja pelo auxílio da própria universidade, ou de maneira privada. Na época, o curso teve um custo de £ 820,00 por professor participante.

É de extrema relevância salientar aqui os valores aplicados na época, já que não foram tão acessíveis, o que justifica ainda mais a necessidade de se criar um curso em casa, contanto com a mesma qualidade, porém sem uma possível seletividade devido ao seu custo.

Sendo assim, após realizar os trâmites necessários, fui inscrita no curso e a universidade arcou com os custos da inscrição. Pelo alto valor da inscrição e pelo investimento que a PUCPR realizou, senti-me responsável por aprender muito durante o curso para poder, futuramente, reaplicar o curso, por isso, realizei diversas anotações e fiz muitas observações, o que possivelmente explica meu interesse em mais tarde seguir com o doutorado nesta linha e também por meio dessas anotações particulares, muito dados acabaram sendo gerados e auxiliaram na elaboração e escrita deste trabalho.

⁴² Julie Dearden and Tom Spain, thank you so much for your kindness and competence in teaching us so many useful strategies, I am really thankful for meeting you both.

⁴³ A PUCPR é composta por escolas, o PUC Idiomas faz parte da Escola de Educação e Humanidades.

O curso foi proposto de maneira intensiva, 18 a 22 de julho de 2016, contendo 40 horas. As aulas aconteciam das 8h30 às 12h e 13h às 17h. Como mencionado anteriormente, esse tipo de curso geralmente é ofertado em momentos em que os professores universitários estão em recesso, para que assim, possam ter a disponibilidade de participar, e, ao mesmo aproveitar desses momentos para se aperfeiçoarem. Além disso, como os tutores são estrangeiros, há uma grande facilidade em ofertar um curso integral, ao invés de regular. Esse ponto é relevante para esta tese, visto que uma das discussões aqui presentes seria a efetividade da modalidade de oferta deste tipo de curso, enquanto alguns professores preferem se aprimorem em seus momentos de recesso, outros escolhem realizar cursos regulares, para poderem usufruir de outras maneiras seus recessos. Mais dessa discussão será encontrado na parte de análise deste trabalho.

O método adotado pelos ministrantes era baseado nas metodologias ativas, nas quais os estudantes exercem papel principal na relação ensino-aprendizagem. O curso tinha o propósito de auxiliar os participantes a ganharem confiança em suas aulas ao lecionarem por meio da língua inglesa, além de entenderem os problemas e possíveis soluções que envolvem esse contexto. O curso foi baseado em pesquisas sobre o EMI e objetivava equipar os participantes com as ferramentas necessárias para se lecionar EMI nas universidades. A proposta era a de trabalhar com tutores em um ambiente profissional e descontraído ao mesmo tempo, além de oportunizar a troca entre professores de diferentes universidades do sul do país, que se questionavam sobre: como lecionar conteúdos por meio da língua inglesa; como deixar o ensino mais motivante e interativo; como lidar com estudantes de diferentes níveis de conhecimento da língua e como se tornar um professor universitário de EMI confiante.

O conteúdo do curso da Oxford foi o seguinte: 40 horas de treinamento para professores universitários; pedagogia EMI, percepção linguística, tarefas interativas, observação, tempo de espera, tipos de perguntas, lecionar por meio do EMI, habilidades de apresentação, apoios visuais e linguísticos, lecionar para uma sala internacional, acessar textos sobre EMI, supervisão EMI, prática de ensino⁴⁴.

⁴⁴ EMI Pedagogy, language awareness, interactive tasks, observation, wait time, questions, lecturing through EMI, EMI teaching and presentation skills, language and visual aids, teaching an international class, accessing EMI texts, EMI supervisions and teaching practice.

O curso foi composto por 20 professores universitários de diversas áreas, e que serão aqui separados em três grupos, conforme suas áreas de atuação. As informações abaixo descritas foram adquiridas por meio de anotações pessoais realizadas pela autora deste trabalho durante a realização do workshop como uma de suas participantes, conforme supracitado. Além disso, como foram criados grupos nas mídias sociais, algumas informações puderam ser adquiridas por conversas com os participantes.

— Grupo 1: composto por três professores da área de Linguística Aplicada da UFPR, ou seja, professores envolvidos na área de ensino de língua e também na formação de professores. O Participante do curso da Oxford de número 1 (PO 1) foi quem coordenou a vinda dos ministrantes do curso para o Brasil, com o intuito de promover a internacionalização em sua universidade com a possibilidade de deixar os professores da casa mais bem preparados para lecionarem suas disciplinas em inglês. Os PO 2 e 3 foram convidados para participar do curso com o intuito de futuramente tornarem-se replicadores da proposta.

— Grupo 2: composto por cinco professores, também atuantes da área de língua inglesa e formação de professores, porém, de diferentes universidades: UEM, FAE, PUCPR, estes também tinham o interesse de replicar o curso em suas universidades com o intuito de promover a internacionalização em casa por meio do auxílio aos professores de diversas áreas que tivessem o interesse em lecionar suas disciplinas em um contexto EMI.

— Grupo 3: composto por 12 professores de diferentes universidades: UFPR, FEMPAR, UniBrasil, PUCPR que atuavam em diversas áreas de ensino e eram o foco principal do curso, visto que seriam eles que futuramente lecionariam disciplinas por meio da língua inglesa. São professores que tiveram a oportunidade de participar do primeiro curso de formação em EMI oferecido no Brasil.

Esse agrupamento confirma o que Macaro (2018) menciona sobre as categorias de professores de EMI, sendo participantes dos Grupos 1 e 2 aqui aqueles em que o autor caracteriza como o primeiro tipo, ou seja: o professor que promove o EMI ativamente, ou seja, aqueles que se voluntariam para participarem de cursos de desenvolvimento para professores e futuramente acabam até “treinando” seus pares, como que em um movimento cascata, o que automaticamente aconteceu em meu caso.

O Grupo 3 é aquele em que o autor caracteriza como o segundo tipo, ou seja, professores participantes conscientes, aqueles que conhecem os desafios do EMI e, mesmo assim, colocam-se à disposição para mudarem suas estratégias de ensino, mesmo sabendo que essas mudanças variam de indivíduo para indivíduo.

No grupo de participantes do curso oferecido pela Oxford não continha professores com os perfis 3 e 4, destacados por Macaro, visto que todos os indivíduos decidiram estar presentes no curso, não houve imposição de qualquer instituição e também não havia nenhum professor ali lutando contra o EMI.

Como participante do curso, alocada no Grupo 2, e com o primeiro perfil, sugerido por Macaro, posso detalhar aqui a minha experiência, percepção e apreciação, e ainda, contribuir para o modelo de pesquisa-ação que esta tese se configura, conforme Tripp (2005), o qual relata que a pesquisa-ação educacional é primeiramente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar o seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

3.4 CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EMI — UFPR

Após a minha participação no curso realizado pela Oxford supracitado, inscrevi-me no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR com o intuito de realizar o meu doutorado na área de formação de professores de EMI. Deste modo, um curso de formação começou a ser pensado no primeiro semestre de 2017, ou seja, logo na primeira orientação de doutorado.

Para a elaboração do curso, alguns aspectos começaram a ser considerados: onde o curso seria aplicado; para quem; qual seria o custo da pilotagem para os tutores e a instituição acolhedora; quais seriam os principais objetivos; quais eram as minhas (e de meu orientador) crenças sobre ensino-aprendizagem, avaliação, estratégias de ensino etc.

Os principais motivos para que o curso ocorresse para os professores do *Stricto Sensu* da UFPR foram: as questões menos burocráticas de ofertas de disciplinas lecionadas em língua inglesa na pós-graduação; a disponibilidade de uma sala ampla e multiequipada para receber um curso com o perfil proposto no prédio da reitoria da Universidade; o interesse já existente de professores da pós em lecionar suas disciplinas nesse molde e a abertura e hospitalidade demonstrada pela

instituição por meio do reitor e demais envolvidos no processo de internacionalização da UFPR.

Durante o segundo semestre de 2007 as reuniões entre a instituição em questão e os tutores do curso foram mais consolidadas e o desenho do curso foi realizado, para que então fosse decidido a pilotagem de dois cursos, um de modo regular, ocorrendo por 10 terças-feiras do primeiro semestre de 2018 e outro de modo intensivo, ocorrendo na primeira semana do mês de julho de 2018.

É importante ressaltar a relevância que um curso de formação de professores específico como esse tem dentro da instituição em que ele ocorreu, visto que:

[...] uma comunidade de aprendizagem pode se desenvolver em contextos onde se projeta uma educação colaborativa da própria comunidade escolar, o que pressupõe a transposição dos limites da sala de aula, e abarca no conjunto de ações exercidas pelos docentes em sua atuação profissional mais ampla (PRYJMA; OLIVEIRA 2016, p. 15).

É neste sentido que, aqui, neste estudo, a elaboração do curso de formação de professores em EMI pautou-se em uma universidade local, considerando sua localização, público, perfil do professor, infraestrutura, apoio administrativo e questões burocráticas. Para que, ao máximo possível, a teoria e prática andassem juntas e tivessem maior impacto na atuação dos professores e, conseqüentemente, na Universidade.

Com isso, durante a elaboração, ele foi várias vezes repensado e reformulado, porém não somente em sua fase inicial, mas também sua aplicação e pós-aplicação também sofreram essas interferências.

Uma das primeiras decisões tomadas foram os propósitos e objetivos do curso, de acordo com Graves (2000), o propósito para a formação de um curso seria o refletir onde se quer chegar ao término dele, e para a autora, os objetivos seriam os percursos a serem realizados durante o desenvolvimento deste, assim, segundo ela, aquele teria um enfoque mais amplo e esses, mais específicos. Graves ainda aponta que quando na elaboração de um curso, os propósitos e objetivos devem ser embasados em seu contexto, nas necessidades dos estudantes, suas crenças em como as pessoas aprendem e em sua experiência com o conteúdo. Desse modo, os objetivos devem informar sobre o que é o curso, o que e como os estudantes aprenderão e o que é importante para o professor.

Portanto, para o curso em questão, o provável público participante seria os professores universitários, em contexto ainda indefinido (*lato* ou *stricto sensu*), porém considerado uma universidade pública. Mas, entendendo que os professores universitários em questão seriam os interessados em lecionar suas disciplinas em língua inglesa, com pouca ou nenhuma experiência nessa prática, com possível insegurança para desempenhar tal tarefa e necessidade de aprimoramento de estratégias de ensino.

Assim, o propósito do curso desenvolvido foi o de que até o seu término, os participantes deveriam sentir-se capazes de preparar e lecionar suas disciplinas em língua inglesa, utilizando uma variedade de ferramentas e técnicas, independentemente do nível de conhecimento de língua dos alunos e do próprio professor.

E para que esse propósito fosse atingido, os seguintes objetivos foram traçados: promover ferramentas-chaves tanto linguísticas como pedagógicas para professores que possuem a intenção ou já lecionam suas disciplinas por meio do inglês, e também aumentar a sua confiança em preparar e lecionar suas aulas de EMI.

Essas decisões foram tomadas a partir do conhecimento tanto do contexto brasileiro em relação à formação dos professores que lecionam no EMI (o grande conhecimento de conteúdo que possuem e a falta de cursos práticos de ensino, conforme mencionado em seções anteriores), tanto do contexto de conhecimento de língua que estudantes e professores brasileiros possuem, analisando que uma das principais barreiras enfrentadas pelo ambiente EMI é a questão linguística, e com o intuito de amenizá-la, seria prover aos professores estratégias de ensino efetivas para que a língua ficasse em um segundo plano quando pensassem em EMI, e que entendessem a importância de se ter proficiência em lecionar em EMI e não o enfoque na proficiência da língua (MACARO, 2018).

Após o traçar do propósito do curso e seus principais objetivos, iniciaram-se as reuniões frequentes entre orientador e orientanda, e idas e vindas em universidades para a apresentação de propostas de curso para pró-reitores e diretores de internacionalização, chegou-se à conclusão que o melhor local de aplicação do curso de formação seria a pós-graduação da UFPR. Primeiramente pelo interesse demonstrado pelo setor, por meio de seu pró-reitor na época, o qual

foi muito solícito e aberto à proposta, até incluindo-se na primeira versão do curso como participante.

Após a decisão sobre o contexto de atuação do curso, começou-se a pensar na organização do curso em si, primeiramente no curso como um todo, em seguida em sua linha e temas, para então pensar nas atividades, ordem sugerida por Graves (2000). Na prática, foi-se discutido no primeiro momento como seria o curso, o que seria mantido em relação ao curso prévio da Oxford, em seguida o que seria realizado em cada encontro, para então pensar-se em cada horário do encontro, organizando as atividades por tempo de execução. Em conjunto com a seleção do conteúdo ideal para os participantes, ou seja, os sujeitos do curso e desta pesquisa. Desse modo, seguiu-se novamente a sugestão de Graves (2000) quando menciona a importância de somar e eliminar aspectos quando na elaboração de um curso de formação, repensando-o e utilizando as estratégias que deram certo, e considerando o contexto de sua aplicação.

O planejamento do conteúdo de um curso, segundo Graves (2000), requer alguns processos, sendo um deles a contextualização do conteúdo a ser abordado. Para a autora, o primeiro passo seria pensar sobre o que os participantes deveriam aprender, levando em consideração quem são eles, suas necessidades e o propósito do curso.

Como mencionado anteriormente, os participantes do curso aqui em questão são professores universitários, do Programa de Pós-Graduação da UFPR que possuem interesse em lecionar as suas disciplinas (da graduação e pós-graduação) em LI.

O segundo processo indicado por Graves é o de decidir o que será incluso no curso, o que será enfatizado e o que será deixado de lado. E o terceiro é o de organizar o conteúdo de maneira que seja possível verificar a relação entre vários elementos para que decisões sejam tomadas relacionadas aos objetivos, materiais, sequência e avaliação.

Como o curso da Oxford foi a base para o desenvolvimento desse curso local, analisou-se os seus conteúdos abordados, suas estratégias e teorias, para que então se pudesse ser verificado o que poderia/deveria ser mantido e o que poderia/deveria ser eliminado, conforme sugerido por Graves (2000), quando na formação de um curso que já possui conteúdos preestabelecidos.

Os conteúdos base oferecidos pela Oxford são:

Pedagogia EMI, percepção linguística, tarefas interativas, observação, tempo de espera, tipos de perguntas, lecionar por meio do EMI, habilidades de apresentação, apoios visuais e linguísticos, lecionar para uma sala internacional, acessar textos sobre EMI, supervisão EMI, prática de ensino⁴⁵ (CERTIFICADO EMITIDO PELO CURSO DA OXFORD, 2016, s/p.).

Após a reflexão sobre as necessidades locais, os conteúdos abordados no curso para a UFPR foram:

Panorama EMI, competências de ensino, dinâmicas de sala de aula, aspectos de proficiência de língua, estudantes de EMI, questões do inglês, “apenas inglês” e compreensão, sinalização no ensino, aprendizagem baseada em problemas e times, vocabulários da língua inglesa e pronúncia, correções de erros, avaliação, uso de diferentes fontes de ensino, ferramentas eletrônicas, sala de aula invertida, planejamento e preparação de materiais em contextos EMI, prática de ensino e seus aspectos positivos e negativos⁴⁶ (CERTIFICADO EMITIDO PELO CURSO DA UFPR, 2018, s/p.).

A escolha dos conteúdos foi elaborada juntamente ao desenvolvimento dos materiais, ou seja, ao olhar de modo específico para as atividades aplicadas pelo curso da Oxford, algumas foram adaptadas, outras eliminadas e substituídas (detalhados na seção sobre os três cursos). Visto que os objetivos do curso da UFPR eram diferentes dos da Oxford, e sobre isso, Graves (2000) descreve que desenvolver materiais é um processo planejado pelo professor de tomadas de decisões, nas quais unidades e lições são criadas para se atingir o propósito e os objetivos do curso.

Sobre a elaboração de avaliações, optou-se pelas avaliações diagnóstica, formativa e somativa (SCALLON, 2017), além da avaliação do curso em si. Segundo Graves (2000), em um curso, devemos primeiramente avaliar as necessidades dos estudantes, em seguida a aprendizagem dos estudantes e por terceiro avaliar o curso em si. Neste caso, ao avaliar o curso, foi-se verificado se o desenvolvimento

⁴⁵ “EMI pedagogy: language awareness, interactive tasks, observation, wait time, questions. Lecturing through EMI; EMI teaching and presentation skills, language and visual aids. Teaching an international class. Accessing EMI texts. EMI supervisions. Teaching practice”.

⁴⁶ “EMI overview, teaching competences, EMI classroom dynamics, aspects of language proficiency, considering EMI students, issue of English, “English only” and comprehension, lecture signposting, task and Problem Based Learning (TBL and PBL), English vocabulary (+VKS) and pronunciation, error correction, assessment, use of different teaching resources, electronic tools, “flipping”, lesson planning and slides preparation (and TTT) in EMI contexts, teaching practice.+.”.

do curso atingiu as suas intenções ao elaborá-lo. Além dessa autoavaliação, o tema avaliação foi recorrente durante os encontros.

Retoma-se aqui a Figura 3 apresentada neste trabalho, no sentido de relembrar que ao avaliarmos o desenvolvimento do curso passamos por quatro estágios: o planejar, ensinar, replanejar e modificar para então reaplicá-lo. Dessa maneira, o propósito de se avaliar o curso é que esse processo ajudará nas tomadas de decisões tanto no desenvolvimento do curso quanto em seu final.

Esse processo aconteceu pela primeira vez quando, ao fazer parte do curso da Oxford, pudemos, a partir dele, replanejá-lo e modificá-lo para, então, reaplicá-lo, respeitando as necessidades locais de contexto e dos indivíduos participantes. Além disso, contar com o auxílio de uma professora participante do curso, para que sua opinião também fosse considerada, além da parceria entre a autora deste trabalho e seu orientador, o qual foi um dos responsáveis pela vinda do curso da Oxford para o Brasil.

O que ocorreu para o desenvolvimento desta tese foi exatamente os quatro estágios mencionados por Graves (2000). Em um primeiro momento, foi-se pensado na elaboração de um curso específico para professores do ensino superior, então o planejamento ocorreu inteiramente antes de o curso se iniciar, mas como ele ocorria semanalmente, o que era lecionado já era refletido e reformulado para a próxima semana. Muito do planejado foi aplicado, porém repensado para uma futura aplicação, não porque as estratégias não haviam sido as mais adequadas, mas porque foi repensado como elas poderiam ainda ser mais bem aplicadas.

Um fato importante a se mencionar é que como a primeira aplicação do curso ocorreu de modo regular, as semanas permitiam o repensar e reformular de maneira mais sólida, adequando-se às necessidades da Turma 1. Na Turma 2, ocorrida de modo intensivo, muito já havia sido repensado e reformulado do curso inicial, deste modo, adaptando-o para seu modo intensivo e também para a turma e seu perfil, já que sua reformulação diária acarretaria um pouco mais de trabalho aos aplicadores do curso. Considerando-se assim que o pensar inicial de um curso e sua aplicabilidade nunca poderão ser os mesmos para uma turma subsequente. E sobre isso, fica a dúvida se o primeiro curso ofertado tivesse sido na modalidade regular, as mesmas mudanças teriam sido realizadas do mesmo modo como ocorreu, ou será que seriam diferentes.

É importante salientar que um curso novo, após a sua aplicação, ou seja, experimento, pode ser reorganizado quando reaplicado. Conforme Graves (2000), tende a uma reorganização no que deu certo e no que não deu certo a cada vez que lecionamos o curso.

Assim sendo, esta pesquisa descreverá, em momento oportuno, o que foi utilizado, adaptado, eliminado do curso de formação da Oxford para o curso regular também o intensivo da UFPR, porém, neste momento as estratégias que tiveram mais destaque durante os cursos da UFPR serão apresentadas.

3.4.1 Estratégias de ensino no curso de formação

Como supracitado, ao se pensar na elaboração de um curso de formação de professores, é preciso refletir as necessidades locais e específicas dessa formação. No caso desta tese, foi pensado na formação de professores atuantes no ensino superior, de uma universidade federal, que tinham o interesse em lecionar suas disciplinas por meio da língua inglesa e que por diversas razões (tópico mais explorado na análise dos dados) ainda não haviam o feito.

Desse modo, foi levado em consideração que a grande maioria deles dominava muito bem seus conteúdos, ou seja, eram professores altamente capacitados, visto que todos lecionavam no *stricto senso*. Porém, também como supracitado, era imaginável que eles não possuíam uma formação didática prática, e que por isso, precisavam experienciar estratégias de ensino/aprendizagem para que, concomitantemente, teoria e prática fizessem-se presente para ter mais sentido de aplicação para esses professores.

Outro aspecto levado em consideração eram as possíveis inseguranças que esses professores poderiam apresentar em relação ao sistema de ensino EMI, por exemplo, a dúvida de qual seria o nível ideal de conhecimento de língua que o professor deveria ter para assumir uma turma em inglês, e também qual deveria ser o nível de inglês do aluno para que sua aprendizagem realmente ocorresse de maneira efetiva. Além da incerteza de se corrigir ou não os alunos quando a forma de se expressarem em língua inglesa não fosse a mais adequada para aquele momento, se deveria haver ou não interferência do professor, e como ela deveria ser realizada se sim.

Diante disso, as próximas seções apresentarão teorias sobre algumas das principais estratégias de ensino utilizadas durante a aplicação do curso de formação em questão.

3.4.1.1 SWOT

A ferramenta *SWOT*⁴⁷ é muito utilizada em empresas com o objetivo de identificar e analisar pontos-chaves de um empreendimento, os quais contribuem para o seu sucesso ou fracasso. A partir de seu uso é possível antecipar ameaças, identificar oportunidades, reforçar potencialidades e superar os pontos negativos da organização.

A sigla *SWOT*, em inglês refere-se a um conjunto de palavras, sendo elas: *Strengths*, *Weakness*, *Opportunities* e *Threats*, as quais, traduzidas para o português significam: Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças.

A partir desta ideia, criou-se a matriz de *SWOT*, a qual consiste em uma tabela com quatro quadrantes e em cada um deles são listadas características de uma empresa, sendo basicamente, uma forma de se levantar pontos importantes para a estratégia da empresa, desde aspectos internos a externos. A partir das informações nela contidas, é possível se ter uma base para planejar a estratégia organizacional por meio de pontos que demandam atenção dentro e fora da empresa.

Com isso, pensou-se na utilização desta ferramenta para o curso de formação de professores de EMI com o intuito de realizar primeiramente uma reflexão individual sobre as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças que o EMI oferece tanto ao professor, de maneira isolada, quanto à instituição e também o Brasil, para que em seguida discutissem em seus pequenos grupos para então partilhar com o grupo inteiro.

O tema não é tão simples como pode parecer, já que, sobre o EMI, existem várias divergências relacionadas às questões linguísticas, burocráticas, metodológicas, e ademais, deste modo, dentro do curso de formação, os tutores possuíam um papel muito importante durante a atividade, visto que o curso

⁴⁷ Criada por Kenneth Andrews e Rolan Cristensen, professores da Harvard Business School, a análise *SWOT* estuda a competitividade de uma organização segundo suas quatro variáveis (SILVA *et al.*, 2011).

aconteciam em uma determinada universidade, com professores de vários setores, e de diferentes hierarquias, isso poderia gerar um desconforto tanto na hora de opinar, quanto na hora de receber opiniões, o que poderia caracterizar certa crítica a determinados departamentos, deste modo, os tutores tinham o papel de gerenciar a impessoalidade nas discussões. Segundo Clarke, o papel do formador é desafiador:

A complexidade do papel do formador: tem de ser um agitador, mas também de ser um agitador sensível, que entenda a outra parte, que não culpe os professores em formação pelos problemas, que não se atribua as soluções encontradas, que entenda que os professores agem em maneiras que fazem sentido para eles. O papel do formador é criar desequilíbrio, mas um desequilíbrio saudável (CLARKE, 2003 *apud* CELANI, 2008, p. 10).

Desse modo, uma estratégia como o *SWOT* causa exatamente esse desequilíbrio em sala de aula, visto a vasta discussão que ela traz, porém as negociações e conclusões acabam trazendo reflexões positivas e quem sabe até ações futuras para a universidade, por isso a sua justificativa de uso, conforme menciona Halu (2011) sobre o benefício das dos questionamentos em sala de aula.

[...] os questionamentos nos forçam a nos reposicionarmos, sem sempre em conforto. Falar, intervir, silenciar, apresentar, provocar – nessa prática discursiva cada uma tem seu tempo próprio, mas o tempo compartilhado ajuda a reconhecer e a lidar com as emoções, os interesses e os conflitos que surgem a abrir espaço para mudanças nas práticas e em nós como sujeitos nessas práticas (HALU, 2011, p. 39).

3.4.1.2 *Problem Based Learning*

Outra estratégia que ganhou destaque durante o curso foi a do *Problem Based Learning* (PBL), conforme Hmelo-Silver (2004) é a ideia de se propor problemas aos alunos para que a partir deles reflitam e pensem qual seria a melhor forma de saná-los, dessa forma, refletem suas experiências e tornam-se mais ativos em seu processo de aprendizagem. A estratégia é muito conhecida na área de Medicina, visto que uma maneira de colocar em prática o que é aprendido, é a proposta de trazer para a sala de aula casos médicos para que os alunos pensem em como solucionariam o caso de uma forma mais real.

No caso desta tese, durante a aplicação do curso de formação, a estratégia foi utilizada por já ser conhecida por vários dos professores participantes, visto a sua prática nos cursos de pós-graduação e também os problemas diários de suas áreas.

Além disso, a estratégia foi utilizada como forma de metodologia ativa, apresentando aos alunos/professores alguns problemas que poderiam surgir em seus departamentos e/ou salas de aula referentes ao EMI, para que, primeiramente, individualmente refletissem qual seria a melhor solução para a situação dada. Desta forma o aluno reflete sobre a sua realidade e imagina como lidaria com a situação se ela viesse a ser real no seu cotidiano.

Em seguida, o problema é pensado em pares, para que compartilhem as suas ideias e juntos descubram qual seria a melhor solução para a questão dada. A troca ocorrida nesse momento é de muita valia, tanto pelo simples fato de que as pessoas pensam diferentemente umas das outras e assim já conseguem visualizar outras formas de se solucionar o mesmo problema, quanto pela possibilidade de imaginar que seus pares, são também seus colegas de trabalho, ou seja, possuem o mesmo cotidiano dentro da universidade e a solução se torna mais plausível.

Por fim, a discussão é aberta a toda a sala para que, no grande grupo, ela ocorra e em conjunto, assim uma variedade maior de possibilidades são compartilhadas, e ao mesmo tempo, por ser um curso local, os professores se veem em um grupo no qual podem solucionar seus problemas diários em parceria.

Pryjma e Oliveira (2016, p. 9) mencionam que em situações de conflitos em sala de aula, os participantes de suas pesquisas “buscaram apoio em seus pares ou mesmo nas equipes pedagógicas de modo a buscar o esclarecimento para as disputas e problemas que surgiram no cotidiano”. Reafirmando assim a ideia de que quando professores se veem em conflitos, eles procuram seus pares para ajudá-los, então por que não trazer para um curso de formação a possibilidade de prevenção desses problemas e suas possíveis soluções?

É importante ressaltar que cada problema foi pensado em situações que são facilmente possíveis de acontecer no ambiente EMI, e ainda, são temas que geram muitas divergências e reflexões, os problemas estão expostos no Anexo 2 e suas discussões serão desmembradas na seção referente à análise de dados.

3.4.1.3 Estratégia de avaliação por meio de feedback

A avaliação é um termo muito recorrente nas salas de aula, sempre sendo questionada, tanto por alunos, quanto por professores, pelos seus propósitos e modo de realização.

No curso de formação, esse fato não poderia ter sido diferente, os professores sempre levantavam questões sobre o tema e ao longo do curso, os seguintes tipos de avaliação foram discutidos: diagnóstica, formativa e somativa.

Segundo Graves (2000), a avaliação diagnóstica é elaborada com o intuito de descobrir o que os alunos já sabem sobre determinada tarefa ou conteúdo, enquanto a avaliação formativa é aquela que acontece durante o curso, a qual informa o desenvolvimento dos alunos, o que já atingiram e o que ainda precisa ser trabalhado, além de mostrar como o curso está indo de encontro com suas necessidades. Já a avaliação somativa, segundo a autora, ocorre no final do curso e informa o desempenho dos alunos como um todo, além da eficácia do curso. Nesse sentido é avaliada a aprendizagem dos alunos, no sentido de averiguar o que aprenderam durante o curso.

Especificadamente para os cursos aqui em questão, os participantes não foram avaliados diretamente ou formalmente, porém, por meio deles houve uma avaliação do curso em si, no entanto, além das discussões sobre os tipos de avaliação, foi conversado sobre a estratégia do feedback sanduíche, ou seja, um modo de dar feedbacks aos alunos de maneira que os valorize pelo que fizeram e reflitam sobre como podem aperfeiçoar.

O feedback sanduíche explorado durante o curso possui três etapas (Anexo 3), a primeira delas é a destacar os pontos positivos apresentados pelo aluno. O segundo passo é demonstrar para o aluno alguns pontos que poderiam ser melhorados, é importante neste momento não utilizar conjunções adversativas como: mas ou porém, visto que elas podem, às vezes eliminar os pontos positivos mencionamos previamente. O terceiro passo é apresentar uma visão geral sobre o desenvolvimento do aluno mencionando algo muito bom.

A estratégia foi utilizada na prática pelos participantes durante suas *microteachings*, que serão descritas na próxima seção e em seguida explicado como o feedback foi utilizado para avaliar tanto os participantes quanto o curso em si.

3.4.1.4 *Microteaching*

A estratégia do *microteaching* foi desenvolvida no início dos anos 60 por Dwight Allen e colegas de trabalho da Stanford Teacher Education Program (ALLEN; COOPER; POLIAKOFF, 1972). Na época, foi desenvolvida com o intuito de

aprimorar o ensino por meio de discussões abertas sobre a performance dos professores. Em seu modelo original a ideia era: ensinar, revisar e refletir e reensinar, utilizando uma audiência autêntica.

O modelo sofreu adaptações ao longo dos anos e foi adaptado aos contextos de uso e suas necessidades. No curso aqui descrito a ideia era que os professores escolhessem um tema já familiar e lecionassem por 10 minutos para os demais participantes do curso. O objetivo principal era que os professores conseguissem aplicar uma ou mais técnicas, estratégias, ferramentas aprendidas durante o curso, como uma forma de teste, para que, futuramente conseguissem aplicar em suas turmas, ou seja, a sua aplicabilidade era testada com os pares para futuramente ser desenvolvida com seus alunos.

As aulas foram gravadas como meio de instrumento de avaliação tanto para os participantes como dado para a tese em questão, sendo assim, a dinâmica aconteceu da seguinte maneira:

Primeiramente foi disponibilizado horários para que os alunos pudessem se inscrever, com o intuito de organizar um cronograma de apresentações. Cada estudante teria 20 minutos para lecionar e em seguida receberia um feedback individual de um dos tutores. Enquanto as aulas eram apresentadas, os tutores faziam anotações para, após o feedback sanduíche oral, os estudantes recebessem um feedback escrito por e-mail.

Enquanto o feedback individual acontecia fora da sala de aula, os demais participantes escolhiam um representante para dar um feedback coletivo sobre a aula do colega. Esse momento era orientado pelo outro tutor para que os participantes pensassem em coisas positivas para passar para o colega, para então lhe darem uma sugestão e mencionarem como foi a aula de modo geral, aplicando assim a estratégia do feedback sanduíche. Assim, além dos professores poderem receber feedbacks sobre suas aulas, eram também orientados a como dar feedback para seus colegas e futuramente estariam mais familiares com a técnica para aplicar com seus estudantes. Um exemplo de feedback escrito é o da Figura 5, o qual foi feito oralmente antes de ser encaminhado de modo escrito para o participante.

FIGURA 5 – EXEMPLO DE FEEDBACK

Name:

Date:

To Consider	Positive
<ul style="list-style-type: none"> - minor problem with computer sound, even checking before. - when talking, always face the audience - direct the question - talking, explaining, eliciting and handing worksheets, too much at a time - build with the sts the concept of Spatial Analysis - don't write all the info on the slide, go one by one. This way, sts don't read and listen to what you say. - one important concept was not explained the meaning. <p>Language:</p> <ul style="list-style-type: none"> - very fluent English, we can understand pretty well - are X were - category (pronunciation) 	<ul style="list-style-type: none"> - Summarize the syllables - Elicit answers - brought real examples (map) - good sense of humor - explained specific concepts - good slides: clean and worth pictures - brought real context (strike) - sent homework, meaningful for their reality - good interaction with the sts, looking at the in sts in the eyes

FROM CLASSMATES:

- They believe you could have brought another city as example.
- They mentioned you could have brought another example of video.
- They think you contextualized very well the content.
- They said you spoke in a very confident way.
- They suggested changing the computer local, so you wouldn't back the sts.

FONTE: A autora, 2020.

Deste modo, os participantes além de serem avaliados, poderiam refletir sobre suas aulas e estratégias utilizadas, como modo de se autoavaliarem, ao mesmo tempo em que o curso era também avaliado, por meio do encorajamento dos participantes e escolhas feitas durante as suas aulas.

Como mencionado anteriormente, essas são apenas as estratégias chave do curso, porém outras técnicas foram utilizadas e irão aparecer tanto na metodologia quanto na análise de dados desta pesquisa.

3.5 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA REALIZADA

Com a pesquisa bibliográfica realizada durante este estudo, a prática aqui proposta pôde ser teorizada e relacionada aos dados obtidos por meio dos questionários que puderam ser correlacionados às entrevistas, corroborados com as observações das microaulas e vinculadas às demais formas de geração de dados.

Desse modo, esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa-ação por algumas razões: a primeira delas é o fato de a pesquisadora em questão ser uma formadora de professores em sua prática diária, o que corrobora com a definição do termo apresentada por Tripp (2005), a qual relata que a pesquisa-ação educacional é primeiramente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar o seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. No caso deste trabalho, utilizou-se de uma base bibliográfica para a elaboração de um curso de formação, incluído os conhecimentos teóricos para a sua elaboração e aplicação.

Além disso, a pesquisa foi realizada por um período significativo de pelo menos dois anos, visto que o período de coleta de dados ocorreu antes da elaboração do curso, durante e após seu término, demonstrando o seu tempo de duração como um modo de acompanhar o comportamento dos envolvidos no EMI.

Outra razão é o fato de a pesquisa ter ocorrido com diversos indivíduos em inúmeras situações, como a observação do curso da Oxford, a entrevista com uma de seus participantes, bem como os estudantes do curso da UFPR em suas duas versões antes do curso, durante e após seu término.

Ainda, os variados meios de geração de dados acabam se triangulando e colaboram para a análise do comportamento de um grupo de indivíduos que possuem características comuns, bem como a autora desta pesquisa, que também atuou como uma observadora participante.

O conceito de triangulação utilizado é o de que “[...] a triangulação supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância” (FLICK, 2009, p. 32). A escolha desse método justifica-se pelo fato de aqui ter sido utilizado: pesquisas bibliográficas, questionários, entrevistas e observações como formas mais convencionais de coleta de dados, mas também o *SWOT*, *Mentimeter*, *Facebook*, *PBL* e outras coletas menos tradicionais, que serão

melhor detalhadas na sequência, exigindo assim a triangulação de informações para um bom entendimento dos dados obtidos.

3.6 ESTRATÉGIAS QUE GERARAM DADOS

O primeiro instrumento de coleta utilizado foi a observação, ou seja, durante o curso realizado pela Oxford, a autora deste trabalho realizou várias observações, anotações e análises enquanto participava do curso.

Em seguida, uma entrevista foi realizada com uma das participantes do curso da Oxford, a qual pôde contribuir com suas percepções, experiência na área e atuação em uma disciplina lecionada em língua inglesa após a realização do curso.

Outro instrumento utilizado foi o questionário, o qual foi enviado aos participantes antes mesmo do início do curso, pois por meio dele foi possível se traçar o perfil dos participantes a fim de melhor estruturar o curso ofertado à UFPR.

Sobre o questionário, seguiu-se como base os estudos de Dorney (2003) para a sua elaboração.

O autor acima citado utiliza a definição de um questionário dada por Brown (2001, p. 6, tradução da autora):

[...] Questionnaires are any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting from among existing answers.⁴⁸

Segundo a mesma definição, Dörnyei (2003, p. 9) apresenta alguns aspectos positivos de sua aplicação: a praticidade na coleta de dados, ou seja, é possível coletar respostas de um grande número de participantes em um período curto de tempo; a compilação pode ser facilmente realizada com a utilização de *softwares* e, por fim, se realizado de maneira digital, não há custos financeiros.

Para esta pesquisa foi possível perceber a praticidade de obter informações de maneira rápida, visto que antes do início do curso foi solicitado, como uma das tarefas, que os participantes o respondessem, já que suas respostas apresentariam o perfil da turma: quem eram os professores participantes, de que área de ensino,

⁴⁸ “Questionários são quaisquer instrumentos escritos em que os participantes são expostos a perguntas ou frases em que devem responder ou selecionar a melhor opção”.

expectativas, experiências e demais questões que serão percorridas no decorrer deste trabalho e também auxiliariam no desenvolvimento do curso. O segundo questionário utilizado foi aplicado após o término do curso, na verdade a solicitação de respostas ocorreu no último encontro, o que também garantiu a praticidade de coleta de dados, e como o primeiro, feito de maneira digital, não havendo custos. É importante salientar que todos os participantes da pesquisa concordaram com a utilização de seus dados para esta pesquisa, bem como todo o processo de pesquisa foi deixado claro durante o processo e o consenso foi unânime.

Com certeza as desvantagens da utilização de um questionário foram levadas em consideração durante sua elaboração, aplicação e compilação de dados. Para Dörnyei (2003) elas são: a simplicidade e superficialidade das respostas; a desmotivação dos participantes; as respostas não confiáveis; a má compreensão das perguntas por parte dos respondentes; não há, em alguns casos, a possibilidade de corrigir erros cometidos pelos participantes; e, enfim, a distorção nas respostas, já que elas podem ser respondidas baseadas nas respostas esperadas ou omitidas.

Em relação ao estudo aqui em questão, foi possível perceber algumas das desvantagens mencionadas anteriormente, principalmente no que se refere às respostas solicitadas ao término do curso. Tanto na turma 1, quanto na Turma 2, alguns alunos deixaram de responder ao questionário final, o que exigiu um segundo envio de solicitação de preenchimento aos participantes, garantindo assim um número maior de respostas. Outra desvantagem apresentada pela utilização desse instrumento foi a impossibilidade de rever algumas respostas dadas pelos informantes, seja por terem as deixado em branco ou por não terem compreendido exatamente o que estava sendo solicitado.

Um fato importante a se considerar é o que se pode ser medido com a utilização de um questionário, o primeiro aspecto mencionado por Dörnyei (2003, p. 8) são as questões factuais, ou seja, por meio delas é possível descobrir o perfil dos participantes (idade, gênero, escolaridade etc.), e ainda, para a área de estudo de L2, esse tipo de questão inclui saber o nível de conhecimento da língua dos participantes, sua relação com a língua, e demais fatos relacionados.

O autor ainda aponta as questões comportamentais, nas quais é possível saber o que os participantes fizeram no passado (ações, hobbies, história pessoal etc.), e para estudos relacionados à aprendizagem L2, a relevância está em saber a frequência das estratégias utilizadas pelo informante no passado.

Ainda para Dörnyei (2003), outro tipo de questões são as atitudinais, as quais são utilizadas para descobrir o que as pessoas pensam sobre algo. Nesse modelo, podem-se medir as atitudes, opiniões, crenças, interesses e valores.

Outro modo de se verificar questões atitudinais foi a aplicação da estratégia conhecida como *SWOT*⁴⁹, na qual os participantes tiveram que pensar sobre as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças da aplicação do EMI em seus campos de atuação. Com isso, foi possível fazer uma análise documental das informações escritas pelos envolvidos, conforme descrito na seção de coleta de dados.

Outra forma de geração de dados foi a utilização de meios eletrônicos interativos como: *Mentimeter*, *Socrative*, *Kahoot*, *Facebook* e *WhatsApp*, nos quais os integrantes da turma puderam compartilhar suas opiniões on-line e de forma imediata, transformando então essas informações em dados a serem aqui analisados.

Aplicações de estratégias de ensino como *Problem Based Learning* (PBL) também foram oportunidades ocorridas para a geração de dados, visto que os problemas estudados no curso estavam diretamente relacionados a questões futuras que os participantes poderiam enfrentar. Então, tanto sugestões dadas para as resoluções de problemas por meio de uma mídia social (*Facebook*) ou mesmo por seus depoimentos durante a aula foram materiais coletados para serem interpretados.

Durante a aplicação do curso em duas modalidades muitos dos meios e técnicas de transmissão de conhecimento adotados também cumpriram um papel duplo de servir como fonte de geração de dados (além dos instrumentos mais convencionais aplicados: questionários e entrevistas). Tal foi o caso com a atividade *SWOT*, por exemplo, na qual os alunos foram divididos em grupos com a tarefa de transferir ideias em Post-Its – e estes se tornaram dados depois. Outro exemplo foi o *Word Cloud*, o qual gera uma “nuvem” composta de palavras de diversos tamanhos, formando uma figura alimentada pelas ideias da turma. Em resumo, quase qualquer atividade que requeresse o fornecimento de respostas, ideias, opiniões etc. dos

⁴⁹ *SWOT* é a sigla dos termos ingleses **Strengths** (Forças), **Weaknesses** (Fraquezas), **Opportunities** (Oportunidades) e **Threats** (Ameaças) que consiste em uma **ferramenta de análise** bastante popular no âmbito empresarial conforme site: www.significados.com.br. Acesso em: 18 jan. 2020.

participantes, acabou sendo aproveitada para futura análise e triangulação para se atingir os objetivos aqui propostos.

Outras atividades de reflexão sobre o tema EMI foram aplicadas não somente com o intuito de fazer os alunos repensarem suas práticas pedagógicas, mas também como instrumentos de coleta de dados, por exemplo: folha de exercício em que alunos discutiam sobre os desafios do EMI; a elaboração de um cartaz mencionando quais seriam as principais dúvidas que professores futuros que tivessem interesse em se envolver com o EMI poderiam ter; descrever os principais conceitos aprendidos por eles durante o curso e a elaboração de *Frequently Asked Questions* — FAQs — para futuros interessados em participarem do curso.

Além da entrevista previamente citada, durante o curso ocorreu a aplicação de entrevistas com grupos focais, tanto no meio do curso, como após o seu término, nas quais alguns participantes se voluntariaram a descrever suas percepções apontando vantagens e desvantagens de estarem inseridos nele.

Outra metodologia utilizada para a coleta de dados foi a gravação de aulas lecionadas pelos participantes, na qual eles tinham a oportunidade de elaborar um plano de ensino e, em 20 minutos, aplicar conceitos trabalhados e dicas dadas durante o curso em uma simulação de aula.

Todas essas metodologias serão retomadas durante a análise de dados desta pesquisa.

3.7 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a seleção da primeira turma de participantes do curso (Turma 1) foi enviado um e-mail para o coordenador do *stricto sensu* com o intuito de divulgar o curso. Em apenas dois dias após a primeira iniciativa de divulgação, aproximadamente, 60 alunos mostraram interesse em participar, o que causou o encerramento das inscrições e o pensar em uma estratégia para que fossem selecionados apenas 20 alunos para o curso, considerado, na época, o número ideal de participantes.

A solução encontrada foi a de tentar selecionar um participante de cada área do *stricto sensu*, dando assim uma oportunidade para que cada setor tivesse um representante no curso, além de variar o público escolhido, essa estratégia seria enriquecedora para a formação, visto a multidisciplinariedade que teria. Sendo

assim, as áreas foram escolhidas e os participantes foram informados que estavam aptos para participarem do curso.

Porém, o que ocorreu foi que no primeiro dia de aula havia 23 participantes, sendo um deles alguém indicado pelo coordenador do *stricto sensu*, o próprio coordenador e um outro professor que veio pessoalmente tentar entender porque não havia sido escolhido para participar, e, ao não aceitar a justificativa dada, visto que não havia ninguém de sua área participando do curso, solicitou sua participação, a qual foi aceita pelos tutores. Na segunda semana de aula outra professora juntou-se à turma, visto que já estava com uma iniciativa de EMI ocorrendo e conhecendo um dos tutores, sua participação no curso foi também incluída, totalizando assim 24 participantes.

Para a seleção da segunda turma (Turma 2) a estratégia de seleção dos participantes foi diferenciada, visto que durante a seleção dos estudantes da Turma 1 houve muita procura, a primeira atitude foi a de enviar um e-mail aos alunos que haviam tentado fazer suas inscrições anteriormente e acabaram não sendo escolhidos. Para eles foi dada a oportunidade de se inscreverem no curso antes dele ser divulgado para toda a universidade. Alguns destes acabaram respondendo o e-mail mencionando suas indisponibilidades, porém outros mencionaram estar contentes com a oportunidade.

O mesmo critério da Turma 1 foi utilizado na seleção dos participantes da Turma 2, a variedade de áreas, visto que este foi um dos aspectos que enriqueceu muito as aulas. Em um primeiro momento ocorreu a seleção de 26 participantes para a turma, mas apenas 19 apareceram no primeiro dia de aula e assim foi até o seu término. Os participantes serão identificados como P1, P2... P24 para que suas identidades sejam respeitadas.

QUADRO 2 – PERFIL DOS PARTICIPANTES

Participant	Area	English level	Teaching in HE	Studied abroad	What studied
TURMA 1					
P1	Management	B2 - Intermediate 2 / Upper Intermediate 1	Within 20 years	Yes	English course
P2	Nursing And Health Management	B2 - Intermediate 2 / Upper Intermediate 1	Within 15 years	Yes	Post Doctorate
P3	Architecture And Urban Planning	B2 - Intermediate 2 / Upper Intermediate 1	Within 20 years	Yes	Doctorate
P4	Animal Nutrition	B2 - Intermediate 2 / Upper Intermediate 1	Within 5 years	No	
P5	Biomechanics, Sport Sciences	B2 - Intermediate 2 / Upper Intermediate 1	Within 25 years	Yes	Doctorate
P6	Chemical Engineering	B1 - Pre Intermediate 2 / Intermediate 1	Within 30 years	Yes	Doctorate
P7	Tourism	C1 - Upper Intermediate 2 / Advanced 1	Within 20 years	Yes	Master Degree
P8	Genetics And Molecular Biology	B2 - Intermediate 2 / Upper Intermediate 1	Within 20 years	Yes	Post Doctorate
P9	Operations Research	C1 - Upper Intermediate 2 / Advanced 1	Within 10 years	Yes	Doctorate
P10	Clinical Nutrition	B2 - Intermediate 2 / Upper Intermediate 1	Within 15 years	No	
P11	Physiology, Physical Therapy	C2 - Advanced 2 / Proficiency	Within 10 years	Yes	Post Doctorate
P12	Sports Science	C1 - Upper Intermediate 2 / Advanced 1	Within 15 years	Yes	Doctorate
P13	Chemistry	B1 - Pre Intermediate 2 / Intermediate 1	-	No	
P14	Computer Science	B1 - Pre Intermediate 2 / Intermediate 1	Within 20 years	Yes	Doctorate
P15	Cartography, GIS.	C1 - Upper Intermediate 2 / Advanced 1	Within 20 years	Yes	Post Doctorate
P16	Biochemistry	C1 - Upper Intermediate 2 / Advanced 1	Within 10 years	Yes	Doctorate
P17	Civil Engineering	B2 - Intermediate 2 / Upper Intermediate 1	Within 5 years	Yes	Doctorate
P18	Science, Technology And Society, Education And Labor, Research Methodology	C2 - Advanced 2 / Proficiency	Within 20 years	Yes	Post Doctorate
P19	Molecular And Cell Biology	C2 - Advanced 2 / Proficiency	Within 10 years	Yes	Post Doctorate

					Doctorate
P20	Political Science	B2 - Intermediate 2 / Upper Intermediate 1	Within 15 years	Yes	Doctorate
P21	Educational Psychology	B2 - Intermediate 2 / Upper Intermediate 1	Within 20 years	Yes	Post Doctorate
P22	Human Rights, Biolaw And Methodology	B1 - Pre Intermediate 2 / Intermediate 1	Within 15 years	Yes	Doctorate
P23	Philosophy	B1 - Pre Intermediate 2 / Intermediate 1	Within 25 years	Yes	
P24	Veterinary Cardiovascular	-	-	-	-
TURMA 2					
P25	Finance And Innovation	B2 - Intermediate 2 / Upper Intermediate 1	Within 20 years	Yes	English Course
P26	Agronomy	B2 - Intermediate 2 / Upper Intermediate 1	More than 30 years	Yes	Post Doctorate
P27	Genetics	B2 - Intermediate 2 / Upper Intermediate 1	Within 5 years	Yes	English course, Post Doctorate
P28	Physical Education	C1 - Upper Intermediate 2 / Advanced 1	Within 15 years	Yes	English course, Master degree, Doctorate
P29	Mathematics	B2 - Intermediate 2 / Upper Intermediate 1	More than 30 years	Yes	Post Doctorate
P30	Veterinary Science	C2 - Advanced 2 / Very High Proficiency	Within 5 years	Yes	Doctorate
P31	Operations Management	C1 - Upper Intermediate 2 / Advanced 1	Within 10 years	Yes	English course
P32	Genetics	B1 - Pre Intermediate 2 / Intermediate 1	Within 10 years	Yes	English course, Doctorate
P33	Languages, Literature And Translation	C2 - Advanced 2 / Very High Proficiency	Within 15 years	Yes	English course
P34	Dentistry	C1 - Upper Intermediate 2 / Advanced 1	Within 5 years	Yes	Doctorate
P35	Theories of Justice, Ethics (Emphasis on Environmental Ethics), Economics (Introduction To Economic Theory), Financial Math And Economic Engineering.	B1 - Pre Intermediate 2 / Intermediate 1	Within 20 years	No	-
P36	Veterinary Medicine	B1 - Pre Intermediate 2 / Intermediate 1	Within 5 years	Yes	English course, Master degree, Doctorate
P37	Bioprocess Engineering	C1 - Upper Intermediate 2 / Advanced 1	Within 15 years	No	-
P38	Zoology	-	-	-	-
P39	Materials Science	B2 - Intermediate 2 / Upper Intermediate 1	Within 20 years	Yes	Post Doctorate

P40	Accountability	C1 - Upper Intermediate 2 / Advanced 1	Within 15 years	Yes	Doctorate
P41	Medicine - Gynecology and Obstetrics	B2 - Intermediate 2 / Upper Intermediate 1	Within 30 years	Yes	-
P42	Veterinary Sciences	B2 - Intermediate 2 / Upper Intermediate 1	Within 10 years	Yes	Master degree, Doctorate
P43	Polymer Science and Technology	C1 - Upper Intermediate 2 / Advanced 1	Within 20 years	Yes	-

FONTE: A autora (2020).

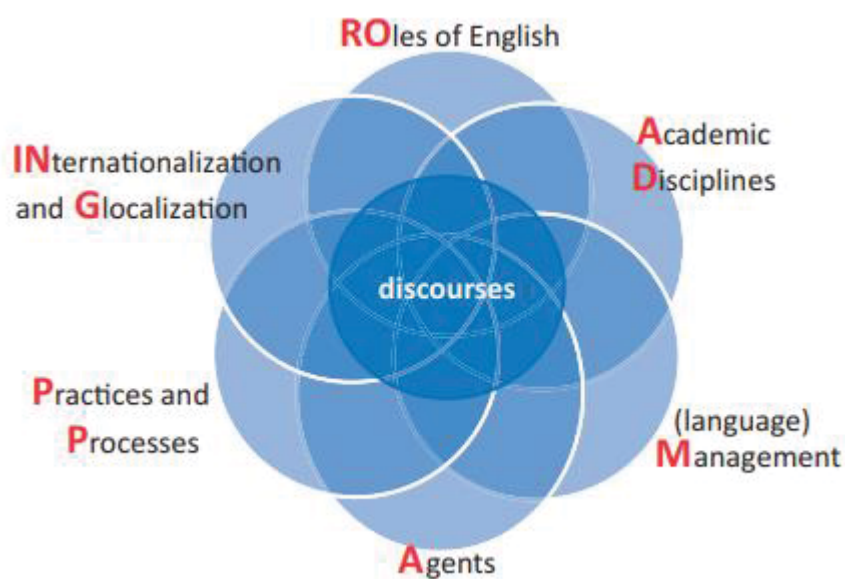
Com isso, a partir da seleção dos participantes, as turmas foram iniciadas e, com a ciência de todos os participantes e seus consentimentos, a coleta de dados desta pesquisa iniciou-se também, o que será descrito e detalhado no próximo capítulo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Durante todo o caminho de desenvolvimento desta tese, muitos dados foram gerados e de diferentes maneiras, conforme citados no capítulo anterior. Alguns possuem características quantitativas, enquanto outros, qualitativas.

A análise dos dados quantitativos foram descritos e comentados a partir da percepção e interpretação da autora deste trabalho, já os dados qualitativos tiveram como pano de fundo o ROAD-MAPPING desenvolvido como um modelo integrado para explicar a natureza complexa e dinâmica do EMI, e identificar seis intersecções dimensionais que se apresentam em seus diversos contextos, conforme Figura 6.

FIGURA 6 – THE ROAD-MAPPING FRAMEWOK FOR EMEMUS



FONTE: (DAFOUZ; SMIT, 2016).

Segundo Dafouz e Smit (2016), todas as dimensões são examinadas pelo ângulo da linguística aplicada e adotam uma combinação da sociolinguística, ecolinguística e perspectivas de política linguística, em sua representação, as autoras acreditam que o discurso é o cerne, funcionando como o ponto de acesso aos demais componentes, os quais são multifacetados e potencialmente interdisciplinares. Assim sendo, os dados gerados que apresentam discursos tiveram sua análise embasada nesse modelo.

3.1 INSTRUMENTOS

O primeiro meio de coleta de dados descrito nesta seção é o questionário, sendo um realizado no início dos cursos de formação e outro no final deles. Conforme previamente mencionado, outros meios de coleta foram realizados ao longo do desenvolvimento deste trabalho e serão também descritos nesta seção, como entrevistas e observações, como formas mais convencionais de coleta de dados, mas também o *SWOT*, *Mentimeter*, *Facebook*, PBL e outras coletas menos tradicionais.

3.1.1 Questionário antes do início das aulas

Como uma das formas de se descobrir as melhores estratégias para o desenvolvimento de um curso local para professores universitários interessados em lecionar suas disciplinas em língua inglesa, o primeiro instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário enviado aos selecionados para participar da Turma 1 (modo regular, 10 encontros realizados nas terças-feiras dos meses de março a junho de 2018) e também aos participantes da Turma 2 (modo intensivo, 10 encontros realizados na primeira semana de julho de 2018).

O questionário foi enviado aproximadamente três dias antes do início do curso para que os dados pudessem ser utilizados já no primeiro dia de aula como modo de conhecer os participantes, para fazer adaptações necessárias sobre o curso previamente planejado e demonstrar aos participantes o perfil da turma (áreas de ensino, pensamentos sobre EMI, nível de conhecimento da língua inglesa, crenças etc.) durante a primeira aula, para que também pudessem ter mais informações sobre o grupo que fariam parte.

Este primeiro instrumento foi respondido por 23 participantes da Turma 1 e 18 participantes da Turma 2, porém nem todas as questões foram respondidas por todos os envolvidos. Todos leram o termo de consentimento livre e esclarecido e aceitaram participar da pesquisa. Lembrando que a Turma 1 era composta por 24 professores e a Turma 2 por 19.

Após receber os questionários respondidos pelos participantes, por meio da plataforma *Google Forms*, as respostas foram lidas, analisadas e categorizadas a fim de expô-las de uma maneira plausível tanto para os participantes no primeiro dia

do curso, quanto para a geração de dados desta pesquisa. Além disso, como previamente descrito, algumas respostas foram analisadas aos olhos do *ROAD-MAPPING framework* desenvolvido por Dafouz.

A seguir serão apontados os dados mais relevantes apresentados neste primeiro instrumento.

Perfil das turmas

Após apresentar o perfil dos participantes individualmente na metodologia deste trabalho, o intuito aqui é visualizar as turmas como grupo, reforçando a ideia de que um curso de formação é planejado pelo perfil dos participantes, para que se torne mais direcionado e atenda às necessidades específicas dos indivíduos envolvidos, buscando respeitar as particularidades locais, um dos focos deste estudo.

Como mencionado na metodologia, a busca pela variedade de áreas foi proposital, visto que os tutores previam que a existência de professores de diversas áreas poderia mostrar aos participantes como a universidade é eclética e há vários colegas de trabalho que pensam igual no que tange à importância de lecionar suas disciplinas em língua inglesa, mesmo em meio a áreas distintas do conhecimento. Conforme Dafouz e Smit (2016), há uma grande variedade de agentes que fazem parte do planejamento, implementação e avaliação das políticas linguísticas dentro das universidades, os chamados agentes ou atores, podendo ser individuais (como os professores, estudantes e administrativo) ou coletivos, ou institucionais (corpo docente, reitores, centros acadêmicos) (SAARINEN; URSIN, 2012 *apud* DAFOUZ; SMIT, 2016).

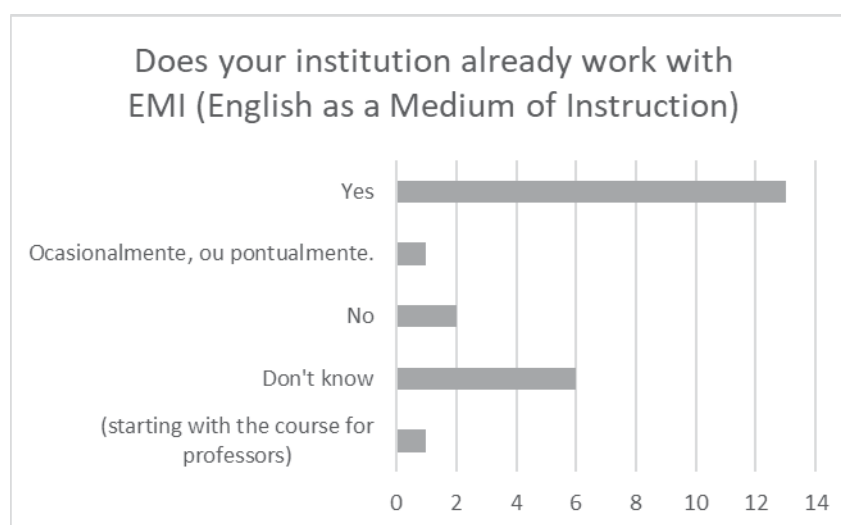
Sendo assim, como seres individuais, ou fazendo parte de um corpo docente, os participantes, com suas igualdades e desigualdades trouxeram muitas discussões saudáveis para o desenrolar da formação que participaram, podendo assim saírem de seus nichos e explorarem novas áreas, ideias e concepções, ao mesmo tempo em que pudessem se encontrar em uma mesma comunidade de prática (WENGER, 1998; HALU 2010).

Envolvimento da instituição com o EMI

A primeira pergunta aos alunos era se a instituição de ensino onde trabalham estava envolvida com EMI e a seguir as respostas das duas turmas serão exploradas, porém é importante ressaltar aqui que em 2016 a UFPR teve a sua primeira oferta de disciplina nessa modalidade (como descrito na seção 3.2), além disso, no mesmo ano a Oxford University ofertou um curso de formação em EMI em parceria com a Universidade e, em seguida, mais disciplinas começaram a ser ofertadas. Então, na época em que os questionários foram respondidos (2018 – abril) a instituição já havia sido selecionada pelo PRINT com o seu plano de internacionalização, o qual contava com o EMI como uma de suas ações e já havia certo movimento dentro da instituição em prol deste. Além disso, quando a Turma 2 respondeu ao questionário, a Turma 1 já havia finalizado o seu curso de formação.

Os 23 alunos da Turma 1 responderam conforme Gráfico 3:

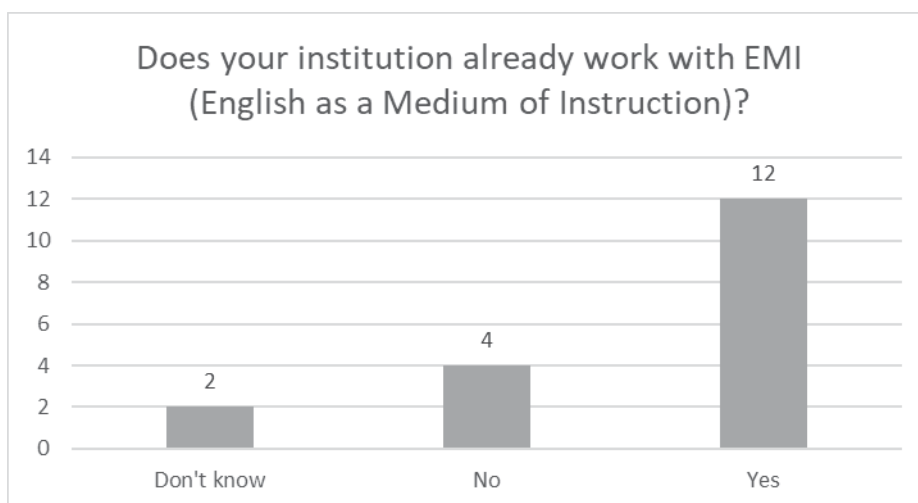
GRÁFICO 3 – SUA INSTITUIÇÃO DE ENSINO ESTÁ ENVOLVIDA COM O EMI? TURMA 1



FONTE: Elaborado pela autora.

Pelo gráfico é possível perceber que dos 23 alunos que responderam a essa questão, 13 alunos acreditam que a UFPR já está trabalhando com o EMI, enquanto dois pensam que não, um acredita que sim por causa do curso de formação em que está inserido, seis não sabem e um menciona ocasionalmente ou pontualmente. Desse modo, é possível dizer que 65,2% dos alunos percebe alguma ação voltada ao EMI na Universidade.

Os alunos da Turma 2 responderam da seguinte maneira a essa pergunta:

GRÁFICO 4 – SUA INSTITUIÇÃO DE ENSINO ESTÁ ENVOLVIDA COM O EMI? TURMA 2

FONTE: Elaborado pela autora.

Pelo gráfico da Turma 2, dos 18 alunos que responderam à questão, é possível perceber que 12 dos participantes acreditam que a Universidade já trabalha com EMI, quatro pensam que não e dois não sabem. Assim, é possível dizer que 66,7% dos envolvidos percebe alguma ação voltada ao EMI na Universidade.

Quando comparamos os dois resultados apresentados pelos gráficos, temos que considerar algumas variáveis, a primeira delas é que a Turma 1 realizou o questionário no início do ano de 2018, enquanto a Turma 2 o respondeu na metade do ano de 2018, ou seja, quando a Turma 2 respondeu a essa pergunta, a Turma 1 já havia realizado o curso, o que pode ter acarretado um gráfico mais conciso, com respostas mais pontuais, porém com praticamente a mesma porcentagem de respostas positivas.

Ao compilarmos os dois gráficos, podemos perceber que das 43 respostas, 27 participantes percebem um movimento de EMI dentro da Universidade, enquanto seis não percebem essa ação, oito não sabem se há ou não o envolvimento da Instituição com relação ao assunto. Assim, é possível dizer que 62,8% dos participantes percebe alguma ação voltada ao EMI na UFPR.

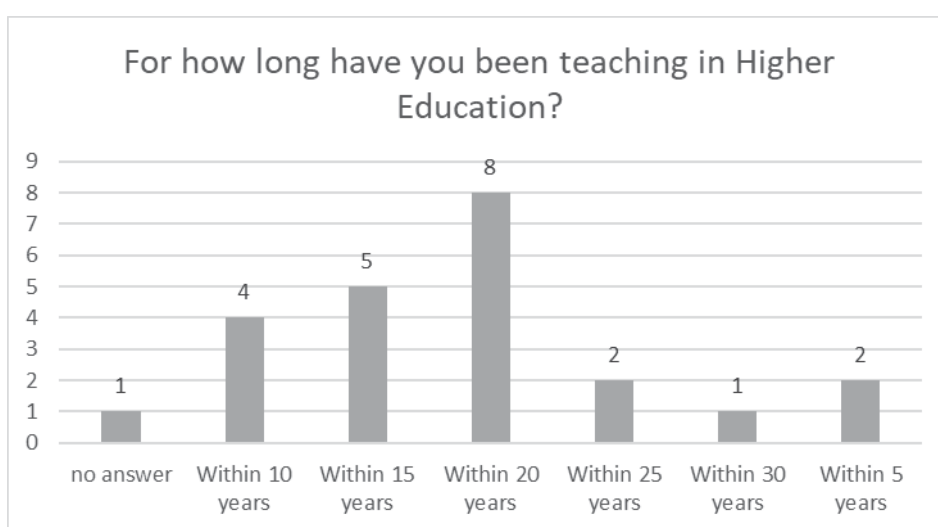
Ao pensarmos no seguinte dado aos olhos do quadro proposto por Dafouz e Smit (2016), para que a UFPR possa ser vista como uma instituição mais global, é preciso que seus professores percebam as medidas e suportes que a Universidade vem implementando com o objetivo de se tornar mais multicultural e multilíngue, e

isso só é possível na medida em que seus agentes percebem essas ações mais perto de suas realidades.

Tempo de serviço

Aos serem questionados sobre o tempo que já estavam lecionando no ensino superior, a Turma 1 respondeu da seguinte maneira:

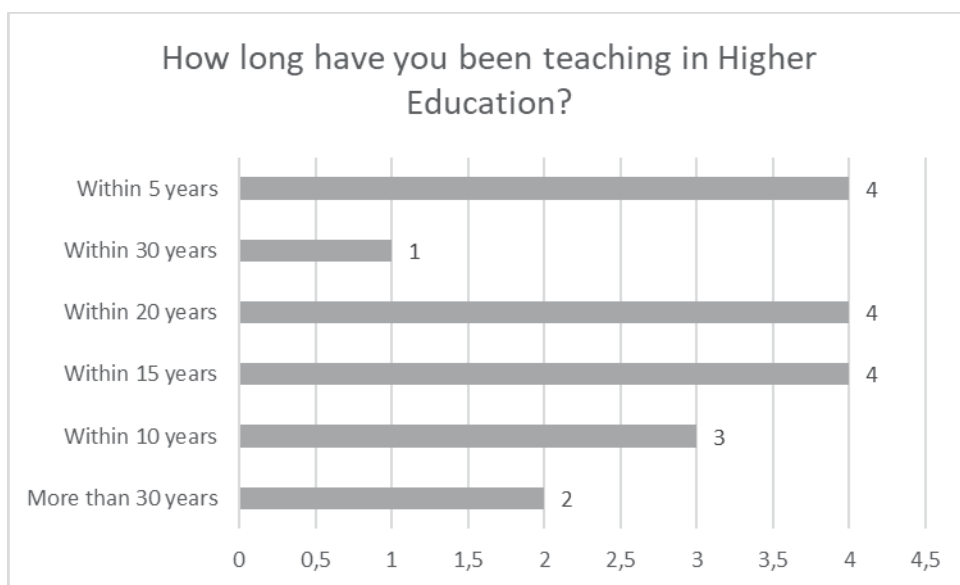
GRÁFICO 5 – TEMPO DE SERVIÇO TURMA 1



FONTE: Elaborado pela autora.

Conforme gráfico, é possível perceber que das 23 respostas, o tempo de serviço é bem variado, sendo 11 alunos com menos ou 15 anos de experiência e 11 alunos com 20 ou mais anos de experiência, o que pode favorecer as discussões realizadas em sala, ao considerarmos a experiência dos que já estão há mais tempo lecionando, bem como a ânsia e motivação pela aprendizagem de todos, independentemente dos anos de carreira, mas a troca de opiniões de gerações com certeza é algo positivo. O que corrobora com citado anteriormente por Pryjma e Oliveira (2016), os professores constroem um repertório de experiências o qual permite que, em situações similares, eles possam superar os problemas e evitar que estes venham a se repetir, assim, estar em espaço comum onde possam compartilhar suas experiências é algo enriquecedor para esses professores.

A Turma 2 respondeu da seguinte maneira:

GRÁFICO 6 – TEMPO DE SERVIÇO TURMA 2

FONTE: Elaborado pela autora.

Comparando as duas turmas, é possível perceber que a Turma 2 é composta por mais professores que lecionam entre 1 a 15 anos, tendo apenas quatro professores que lecionam por entre 20 anos e um na casa dos 30 anos, ao contrário da Turma 1 que contém 11 professores lecionando por mais de 20 anos, caracterizando assim a Turma 2 uma turma com professores aparentemente mais novos, já que 11 deles lecionam entre 15 anos ou menos.

O que é importante ressaltar em relação ao tempo de experiência lecionando no ensino superior é que tanto professores com menos experiência, quanto os com mais, estão interessados em aperfeiçoamento. Essa ideia foi muito ressaltada durante o curso, principalmente quando utilizamos uma estratégia na qual os professores deveriam formar uma fila conforme os anos de experiência lecionando no ensino superior. Foi muito interessante perceber o orgulho que os professores com mais experiência demonstraram em estar no “início” da fila, apesar das brincadeiras relacionadas aos cabelos brancos e o quanto os com menos experiência sentiram-se orgulhosos por pertencerem àquele grupo.

Assim, conforme Daufort e Smit (2016), é importante que durante a prática e o processo (PP), os professores reflitam sobre “maneiras de se fazer”, “maneiras de se pensar” e as duas coisas juntas, assim, nada mais rico para o ambiente EMI que diferentes gerações tenham a oportunidade de refletir sobre esses aspectos em conjunto.

O próximo ponto explorado na aplicação do questionário foi a metodologia de ensino utilizada pelos professores visto que este é tópico de muita relevância para o EMI.

Metodologia de ensino

Ao serem solicitados para descreverem a maneira que lecionavam, as respostas da Turma 1 foram, de maneira geral, as seguintes: mistura de exposição, discussão e métodos práticos; desafiar os alunos; atividades em grupos; aula dialogada; mistura de ensino tradicional/clássico com inovação/atualizações, seminários e casos de estudo; tradicional (slides e exposição); interativo associando a teoria com a prática; informal; uso de metodologias ativas; exposição e discussão de pesquisas científicas; próximo aos estudantes, considerando conhecimento prévio; engajado, amável e preciso; colaborativo.

As respostas da Turma 2, de modo geral, foram: aprendendo enquanto ensino; baseado em discussões e autoaprendizagem; depende da natureza da disciplina, do curso, perfil dos estudantes, entre outros fatores; expositiva; sala de aula invertida; mistura de aula prática com expositiva; com bastante exigência, aulas preparadas com bastante fundamentação teórica e exemplos práticos; exposição na metade da aula e na outra metade os alunos resolvem exercícios; solicito atenção e participação dos estudantes; apresentação de conceitos, seus pontos positivos e negativos, e possibilidades de aplicação em situações reais; estilo tradicional; diálogo expositivo; discussão em grupo e visitas locais; aula tradicional com slides, seminários e discussões (na graduação) e aula mais participativa (na pós-graduação); construtivista; eclética e adaptável; metodologia baseada em resolução de problemas, apresentação e discussão de conteúdos e aprendizagem baseada no pensar; como facilitador e demonstrador; estilo direto; com a participação dos alunos; explicativa e tentando sempre estimular a participação dos alunos, sala de aula invertida; focada e dinâmica.

A partir das respostas mencionadas pelos alunos, percebe-se a variedade de estilos de ensino utilizados pelos professores, o que agrega ainda mais ao desenvolvimento do curso de formação, visto que, além de serem professores de diversas áreas, também possuem estilos de ensinar diferentes, trazendo, de certo modo, uma riqueza de trocas para o curso de formação. Foram analisadas as

estratégias de ensino com o tempo de serviço de cada aluno, bem como seus estudos no exterior e suas áreas de atuação e não foi detectado nenhuma especificidade, assim, é possível relatar que as estratégias de ensino são realmente algo particular e depende da formação e experiência pessoal e profissional de cada professor.

Como o curso foi proposto inicialmente para professores que teriam interesse em lecionar as suas disciplinas em língua inglesa, e não para os que já o faziam, o próximo ponto analisado foram as questões motivacionais e administrativas que até o momento impossibilitaram os professores de lecionar suas disciplinas em inglês e quando poderiam iniciar essa estratégia.

Previne de ensinar

Ao serem questionados sobre as razões pelas quais ainda não estavam oferecendo disciplinas lecionadas em língua inglesa as respostas variaram principalmente em fatores linguísticos e questões administrativas na Turma 1, sendo elas: falta de conhecimento suficiente da língua inglesa tanto por parte dos estudantes quanto do professor; não ver necessidade e/ou vantagens; pouco tempo de serviço na Universidade; falta de oportunidade; não se sentir preparado; não autorização do coordenador de ensino da área; ausência de alunos internacionais no setor; falta de tempo para preparação pessoal e das aulas; não conhecimento das questões burocráticas para oferecer disciplinas nesse molde e também exigências solicitadas.

É importante ressaltar que das 20 respostas dadas, 11, ou seja, 55% delas mencionaram o fator conhecimento da língua como impedimento, sendo por parte dos alunos e/ou do professor. Dessas, sete são relacionadas a falta de conhecimento de língua do professor, sendo que dos sete professores, cinco mencionaram possuir o conhecimento de língua no nível B2 (*Intermediate 2 / Upper Intermediate 1*) e dois mencionaram B1 (*Pre Intermediate 2 / Intermediate 1*). Assim, é possível perceber certa insegurança ainda destes professores em relação aos seus níveis de conhecimento de língua com as suas possibilidades de práticas de ensino em inglês.

Na Turma 2 o que os prevenia de estarem lecionando em inglês eram os seguintes aspectos: nunca ter se sentido confortável em falar em inglês com

fluência; muitos dos alunos não falam ou leem em inglês; a tradição do ensino em língua portuguesa; a impossibilidade de abrir cursos em inglês na graduação, visto que essa não é uma metodologia institucional; falta de tempo para preparar as aulas; não ter doutorado; a falta de incentivo institucional; a insegurança e falta de habilidades para tal; a impressão de que os alunos não veriam vantagens por pensarem que a qualidade do ensino em outra língua poderia diminuir; por todos os alunos serem falantes de português; a fluência no inglês do professor e do aluno; falta de experiência e motivação.

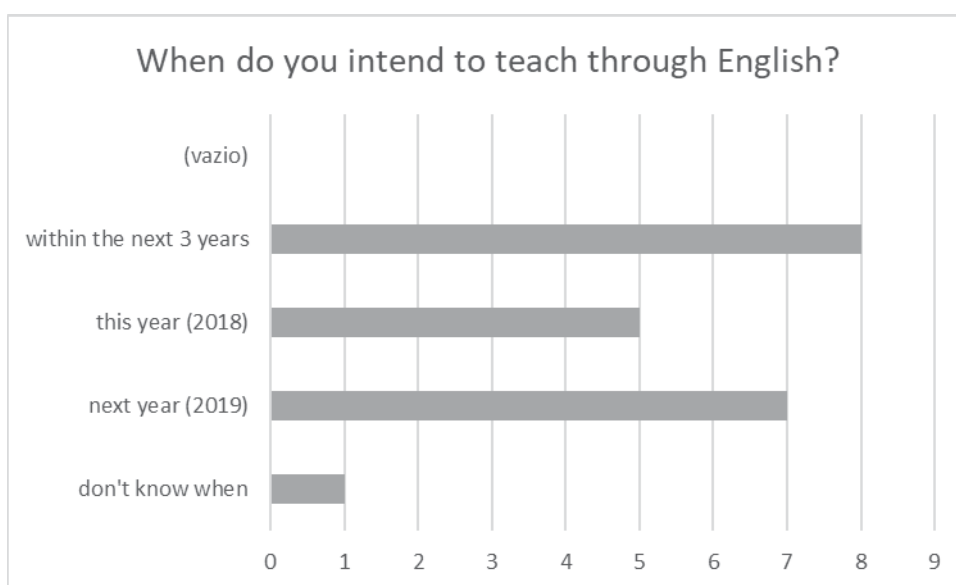
Das 18 respostas dadas pela Turma 2, 12 delas apresentam o fator língua, seja pela falta de fluência do professor ou do aluno, ou também, pela disciplina já ser lecionada em português e o professor ou o aluno não perceber as vantagens de se utilizar o inglês para o ensino. Dois alunos mencionam a necessidade do incentivo da Universidade, até na questão institucional, em que se fosse algo instituído, seria mais fácil de ser aplicado na visão dos participantes. Dentre as 12 respostas relacionadas à língua, sete são relacionadas à falta de conhecimento de língua do professor, sendo que dos sete professores, seis mencionaram possuir o conhecimento de língua no nível B2 (*Intermediate 2 / Upper Intermediate 1*) e um mencionou C1 (*Upper Intermediate 2 / Advanced 1*). Novamente é possível perceber certa insegurança ainda desses professores em relação aos seus níveis de conhecimento de língua com as suas possibilidades de práticas de ensino em inglês.

Apesar da incomparável presença da língua inglesa como a principal língua da disseminação científica, e a relevância de seu crescimento na educação (JENKINS 2014 *apud* DAFOUZ; SMIT, 2016), a questão linguística é um ponto muito delicado quando nos referimos ao EMI, conforme referencial teórico, as inseguranças e incertezas são os pontos-chave, porém a proficiência tanto dos alunos quanto dos professores também, e isso se reflete nas respostas dadas pelos participantes, o que acarreta também na intenção de oferta de disciplina, pois, antes de qualquer iniciativa, é preciso que resolvam internamente essas dúvidas relacionadas à língua, para então lidarem com as questões burocráticas e assim iniciarem suas ofertas.

Intenção de oferta

Sobre a intenção de quando começar a oferecer disciplinas lecionadas em língua inglesa, na Turma 1, dos 21 participantes que responderam à questão, 23,8% (cinco) responderam o ano em que o curso ocorreu (2018); 33,3% (sete) responderam no próximo ano (2019) e 38,1% (oito) responderam entre três anos, nenhum aluno respondeu nunca e 4,8% (um) respondeu que ainda não sabe dizer quando, porém, esta última representação refere-se a participantes que já estavam lecionando por meio da língua inglesa para estudantes da pós-graduação.

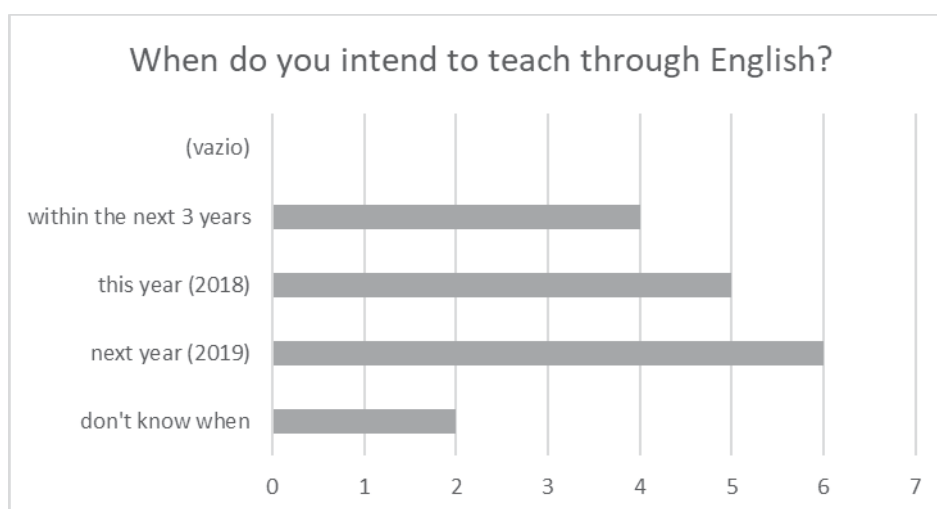
GRÁFICO 7 – PRETENDE LECIONAR EM INGLÊS TURMA 1



FONTE: Elaborado pela autora.

A Turma 2, dos 17 participantes que responderam à questão, cinco pretendem lecionar por meio do inglês ainda no ano em que o curso ocorreu (2018); seis no próximo ano (2019) quatro entre os próximos três anos e dois não sabem quando.

GRÁFICO 8 – PRETENDE LECIONAR EM INGLÊS TURMA 2



FONTE: Elaborado pela autora.

A partir das respostas dadas é possível verificar que os alunos, de maneira geral, possuem a intenção de ofertar disciplinas em inglês, alguns demonstrando estar mais a caminho da oferta enquanto outros ainda com certa cautela.

Atração pelo EMI

Quando questionados sobre o que os atraia na ideia de lecionar por meio da língua inglesa, as respostas dos participantes da Turma 1 variaram da seguinte maneira:

P1: *“Innovation, foreign students, opportunities with other universities to change students etc.”.*

P2: *“Expanding my limits.”*

P3: *“It is a way to be more prepared to the future and more linked to the academic world”.*

P4: *“To bring students closer to a language they will use extensively in their future jobs or in the academy”.*

P5: *“It is a more universal language and facilitates cutting edge knowledge”.*

P6: *“Enable greater access to information and quality education for our students”.*

P7: *“International contacts and interaction”.*

P8: *"I think that the classes could be extended to **foreign students**, and it would contribute to the **internationalization of the UFPR**. Besides, I would **feel more prepared** for International symposium and congress".*

P9: *"Open the classes to **foreign students**".*

P10: *"To **expand teaching possibilities**. integration with foreign institutions".*

P11: *"It will offer an **opportunity for students** to practice the language and will allow the **graduate program** to receive applications from **students from other countries**".*

P12: *"Important for both sides".*

P13: *"Very exciting".*

P14: *"I would like to **expose my students to English**".*

P15: *"I think it is **mandatory for the postgraduate students**".*

P16: *"The opportunity to be in **contact with the language**".*

P17: *"**Training for speaking in classes and conferences abroad**".*

P18: *"More interaction with **international groups**; prepare our students to **international environments**".*

P19: *"**Scientific language, more accurate and updated data on the area**".*

P20: *"**The internationalization**".*

P21: *"It is a good idea".*

P22: *"A big **linguistic challenge**".*

P23: *"It's interesting to translate in another language your ideas, hypothesis and conclusions. It can also help the **internalization of our students**. If a go abroad, this will be essential to find a public of the researches we are doing in Brazil about Modern and Moral Philosophy".*

A partir das respostas da Turma 1 é possível perceber a presença do entusiasmo dos professores quanto à ideia de lecionar em língua inglesa, principalmente em relação ao desafio que essa ação representa, além das oportunidades de contato com a internacionalização e a língua inglesa em si. Além disso, ao analisarmos as respostas supracitadas, podemos facilmente as encaixar no ROAD-MAPPING framework ao percebermos como o papel da língua inglesa (RO) está presente nas falas dos professores, as quais se interlaçam em seus papéis e dos estudantes como agentes (A) da internacionalização, tanto como seres individuais, quando mencionam oportunidades de participarem em eventos em que necessitem do inglês quanto nas futuras oportunidades para os estudantes, mas

também para a internacionalização (ING) da Universidade. O que também é perceptível nos relatos da Turma 2.

P25: *"It is necessary. We are losing students for other universities".*

P26: *"This allows me to **receive foreign students**".*

P27: *"To Improve the **scientific communication**".*

P28: *"To help with the **internationalization process**".*

P29: *"To prepare better our **students as researchers**".*

P30: *"**Global language** (period)".*

P31: *"English is **global language**. This is important in order to create a **global environment** to the students".*

P32: *"To **exercise the language**".*

P33: *"I enjoy the fact that there are so **many resources** I can take into account when planning my lessons".*

P34: *"Training graduate students for **scientific communication in international research meetings**".*

P35: *"I think it would be a very **interesting challenge**".*

P36: *"The possibility for work with **multiple country students** in an easy way".*

P37: *"Give the students – especially in graduate programs – **confidence to communicate in English**".*

P39: *"Teach to Brazilian and foreign students and reach the **internationalization of the courses**".*

P40: *"I like to have the opportunity of **practice my English** and also I like the idea of seeing my students **learning different subjects in English**".*

P41: *"It is necessary to **increase the ranking** for our PPG".*

P42: *"English is the **language of science**. To teach in English makes me to help students the **real world** of the subject I taught".*

P43: *"I think that if the class has only Brazilian students, the classes should be in Portuguese, however, it is important to know how to **teach for foreigner students** or how to **properly present a research work in English**".*

Além da similaridade das respostas com a Turma 1, é possível perceber como a definição do termo internacionalização apresentada por Knight⁵⁰ (2003, 2005) e a visão desses professores universitários se correlacionam. E ainda, como, por meio dos relatos os professores se veem como Agentes (A) pertencentes a uma universidade que precisa direcionar forças e interesses internacionais, globais, nacionais e locais para o sucesso de sua internacionalização (DAFOUZ; SMIT, 2016).

Além disso, como as opiniões dos professores também corroboram com os benefícios da implementação do EMI mencionados por Wächter e Maiworm (2014), visto que os autores acreditam que as principais motivações para a implementação desse modelo de ensino nas universidades são: atrair alunos de outros países, preparar os estudantes para a mobilidade e mercado de trabalho globalizado, além de aprimorar o perfil e posição de ranking da universidade.

Dearden e Macaro (2016) em estudo comparativo sobre as crenças de professores universitários na Áustria, Itália e Polônia mencionam que uma das afirmativas mais mencionadas pelos professores em relação ao benefício do EMI é a de que o EMI é um “passaporte para o mundo global” e a “chave para o sucesso”. Além dessa afirmativa, há outras como: “o EMI promove educação de alto nível”, “EMI torna os estudantes mais competitivos no mercado global”, “EMI traz mais desafios aos estudantes” e “os ensina inglês”. E ainda, os professores da pesquisa citaram que há uma “harmonização” entre os materiais publicados e a linguagem utilizada em sala de aula, facilitando assim o uso da língua inglesa ao invés da LM em sala de aula. O que novamente se relaciona às falas dos professores da UFPR e corrobora com Dafouz e Smit (2016) quando mencionam o papel que a língua inglesa representa na educação e em pesquisas científicas.

⁵⁰ “[...] o processo de integração internacional, intercultural ou dimensão global para o propósito, funções e entrega da educação superior, objetivando aumentar a qualidade da educação e pesquisa para todos os alunos e funcionários, e fazer uma contribuição significativa para a sociedade” (KNIGHT, 2003, 2005, p. 2, tradução da autora).

Desafios que projetam ter ao lecionar em inglês

Como já mencionado no referencial teórico deste trabalho, os desafios de se lecionar em língua inglesa são vários, e por isso, foi perguntado aos professores quais seriam os desafios que eles previam enfrentar ao lecionarem em língua inglesa, os participantes da Turma 1 e 2 responderam da seguinte forma:

P1: “Time, skills, institutional and department support”.

P2: “English domain and cultural differences”.

P3: “Students engagement – many of them are not prepare to have classes in English”.

P4: “Mainly grammatical issues”.

P5: “Vocabulary is one concern as it gets difficult to explain some topics in a foreign language when you are not native”.

P6: “My current level of knowledge in the language”.

P7: “It’s been a long time since I used English as a second language”.

P8: “Some undergraduates and even postgraduate students are not prepared for English classes. Our Lab meetings are held in English, and many students have shown difficulty in following up. In addition, the subject I minister on postgraduate courses is difficult to understand, and I’m afraid that students may not understand the ideas appropriately”.

P9: “The English level of the students”.

P10: “Shyness, students and teachers understand the importance of developing English language skills during the teaching process”.

P11: “Implementation of courses in our graduate program curricula and difficulty to plan the classes in other language in a way it can be understood by students at different levels of proficiency”.

P12: “The low level of English of the students who don’t ask about the class subject”.

P13: “The own language: how to think in other language and translate the content to the audience”.

P14: “Preparation of class material, clarity in conversation”.

P15: “Most of the students do not have a minimum level of knowledge in English”.

P16: *"I would like to **improve my fluency**".*

P17: *"**Having no Brazilian students interested/qualified for attending the classes**".*

P18: *"Particularly in social sciences we rely on argumentation to explain abstract concepts. This requires a **good mastering of the language**. There is always a risk of simplifying concepts due to a limited vocabulary in English".*

P19: *"**Language barrier** for non-proficient students and commitment to learn in English".*

P20: *"My **English skills**".*

P21: *"I need to **improve my English**".*

P22: *"My **English level** to speak and prepare the course".*

P23: *"The main challenge is to **improve my English** and to **feel myself comfortable to teach through English**".*

P25: *"I will need a **better English**".*

P26: *"The **lack of vocabulary** in English".*

P27: *"I believe that the major issue is **being able to express myself properly** and make the class environment comfortable for the students express themselves..."*

P28: *"The **students' limitations with the language**".*

P29: *"To **became more comfortable speaking in English**. To reduce my horrible accent (if it is possible)".*

P30: *"**Students will be even slower...**".*

P31: *"This is not an institutional methodology. Also, **not all students are prepared to learn in English**".*

P32: *"**How the students will answer about this kind of teach**".*

P33: *"One of the most serious challenges refers to the **students' level of proficiency** in English, which, at times, prevents me from keeping a steady course while teaching, and causes some of them to quit the subjects".*

P34: *"Most of our **students** say that they are **shy and insecure when speaking in English**. They feel afraid of what other people will think if they make a mistake. Another difficulty is training writing. Most students tend to write long and 'coma-interrupted' sentences that make them difficult to be understood".*

P35: *"I believe the main challenge is **training my English** so that the classes can occur (almost) as fluently as my classes in Portuguese are fluent. I think phrasal verbs and prepositions are the main 'difficulties'".*

P36: *“My **no skill profile**, the Brazilian **students with no skill for English**”.*

P37: *“I have an exceptionally understanding audience in both graduate and undergraduate programs. In the graduate course, it all should run smoothly. In the undergraduate course, I am not sure - most students have proficiency in English, but a **few could feel** — and be — sort of **segregated without a careful development of the idea**”.*

P39: *“The **fluency** and the **comfort to explain and transfer the knowledge to the students**”.*

P40: *“My **grammar level** and my own **speaking level** after some time without practice”.*

P41: *“The **student's level of English knowledge** will be enough to learn in English? Our English fluency maybe will not reach the necessary level to teaching in English...”.*

P42: *“**Students are still afraid** about having full classes in English”.*

P43: *“I think that the Brazilian **students** might have **difficulties understanding the class** if it is **in English** because they usually have difficulties reading English texts”.*

A partir das respostas dadas, é possível perceber como o tema língua é recorrente, demonstrando ser o que mais preocupa os professores ao lecionarem no EMI, corroborando com Bradford (2016), Daufouz e Smit (2016), Macaro (2018) e Dearden (2018). Com isso, é possível perceber certa ânsia dos professores em quererem lecionar em inglês, mas ao mesmo tempo, certa insegurança. O que está relacionado ao apresentado por Cots (2013), quando cita que há professores que podem se sentir pressionados a lecionar em inglês para “[...] sobreviverem ao ambiente acadêmico” (COTS, 2013, p. 116). Cots (2013), Dafouz *et al.* (2007) e Perrenoud (2002) defenderam que questões estratégicas e metodológicas também preocupam os professores de EMI, já que a tradução de seus planos de ensino e de suas aulas não caracterizam o lecionar em EMI, mas sim o que sugere Dearden (2018) quando menciona a adaptação dos currículos, e não somente suas traduções.

É possível perceber aqui também a ideia de Practices and Processes (PP), representadas por Daufouz e Smit (2016), quando as autoras sinalizam que há maneiras de se fazer, maneiras de se pensar e a combinação entre ambas. A partir das declarações dadas pelos participantes, há muita presença do que acreditam ser

a melhor maneira de se fazer em um ambiente EMI por meio de seus pensamentos sobre este, devido a suas crenças sobre aprendizagem de língua, o que acaba refletindo em suas práticas e políticas linguísticas implementadas em suas salas de aula (BORG, 2011 *apud* DAUFOZ, 2016).

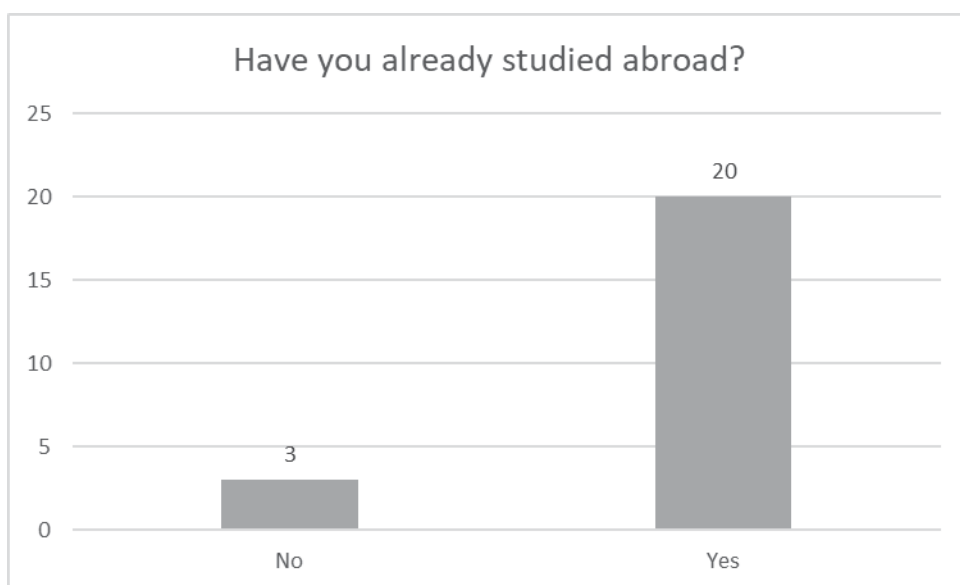
Conhecimento de língua

Neste momento serão abordadas as perguntas realizadas aos participantes relacionadas às questões linguísticas, como já mencionado, tema muito recorrente nas discussões sobre o EMI.

A primeira pergunta foi com o interesse em saber se os participantes já haviam estudado fora do país, deste modo, seria possível analisar se já haviam tido a experiência de serem alunos em outra língua que não a sua língua materna e também poder entender um pouco mais sobre possíveis inseguranças ao se lecionar em inglês.

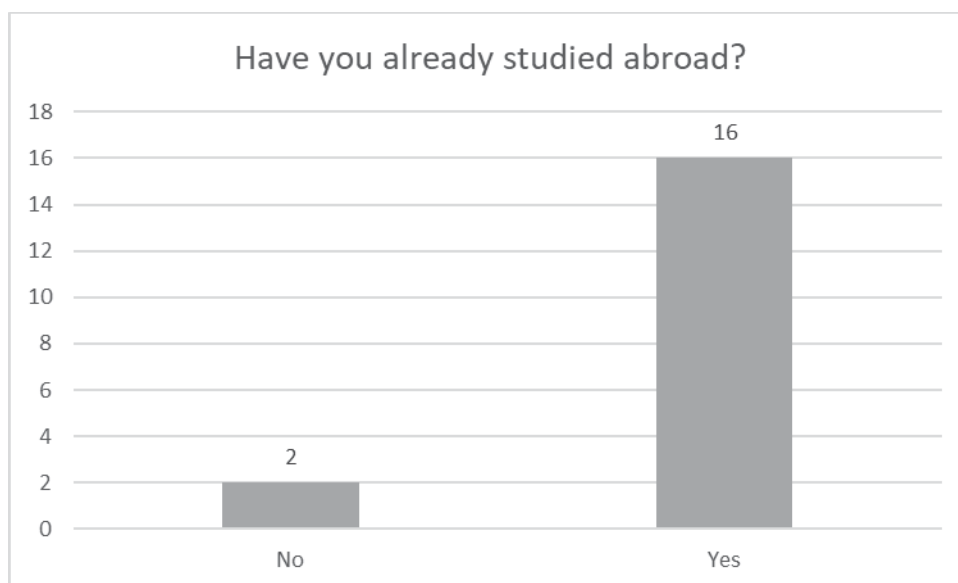
A Turma 1 relatou que dos 23 respondentes, apenas três não haviam estudado no exterior.

GRÁFICO 9 – VOCÊ JÁ ESTUDOU NO EXTERIOR? TURMA 1



FONTE: Elaborado pela autora.

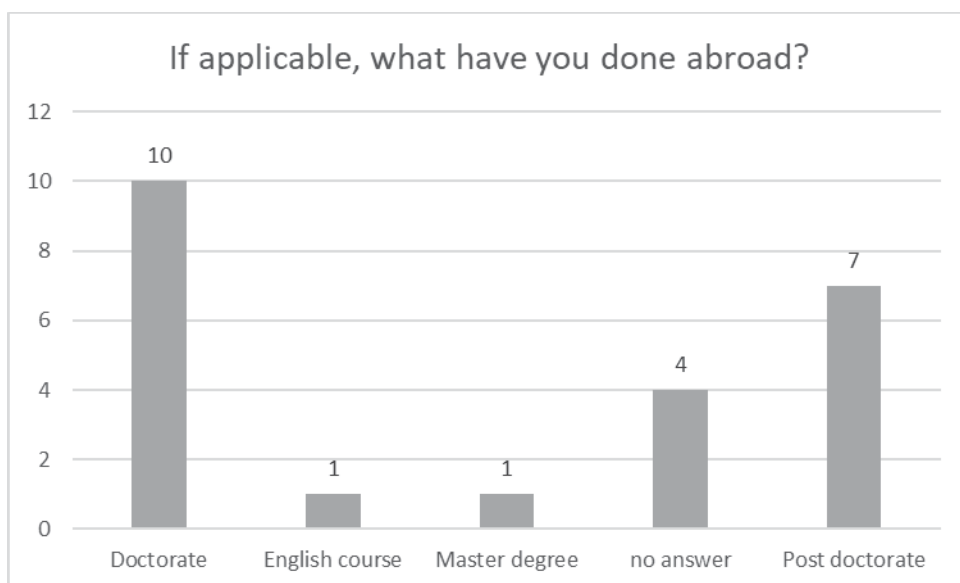
A Turma 2 relatou que dos 18 respondentes, apenas dois não haviam estudado no exterior.

GRÁFICO 10 – VOCÊ JÁ ESTUDOU NO EXTERIOR? TURMA 2

FONTE: Elaborado pela autora.

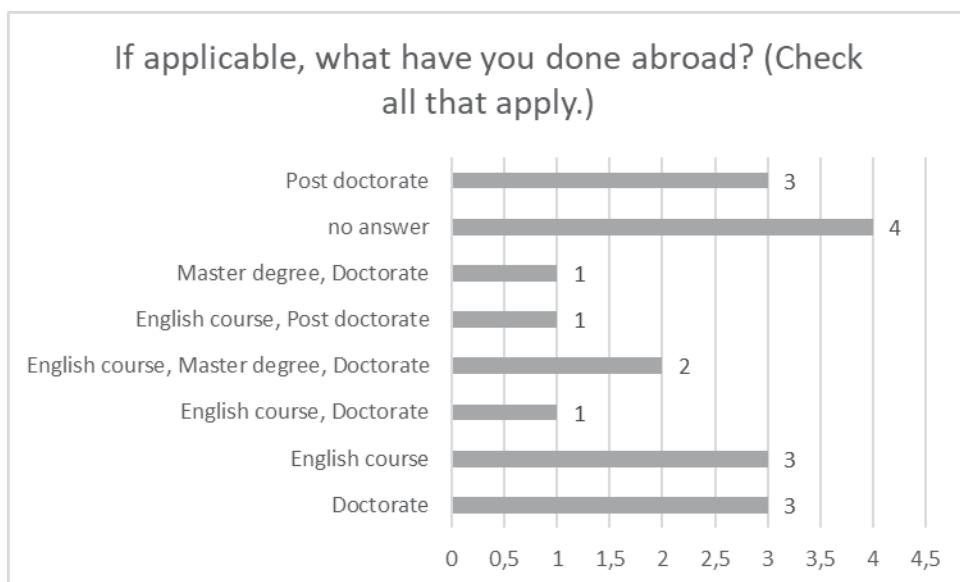
A partir das respostas acima expostas, é possível perceber que mais de 80% dos participantes já tiveram uma experiência no exterior, o que poderia acarretar uma maior segurança com o lecionar em inglês, porém, conforme visto anteriormente em relação ao fator linguístico e à segurança dos participantes com a língua, o fato de sentir certa insegurança com a língua, não se relaciona com as vivências no exterior.

Os participantes 4, 10 e 13 mencionaram não ter estudado no exterior, por isso não responderam a próxima questão. E o P23 apesar de ter mencionado ter estudado no exterior, ocultou o que estudou.

GRÁFICO 11 – O QUE ESTUDOU NO EXTERIOR TURMA 1

FONTE: Elaborado pela autora.

A Turma 2 respondeu da seguinte maneira:

GRÁFICO 12 – O QUE ESTUDOU NO EXTERIOR TURMA 2

FONTE: Elaborado pela autora.

Ao compararmos as duas turmas, percebemos que a maioria dos participantes da Turma 1 realizaram seus doutorados e pós-doutorados, ou parte

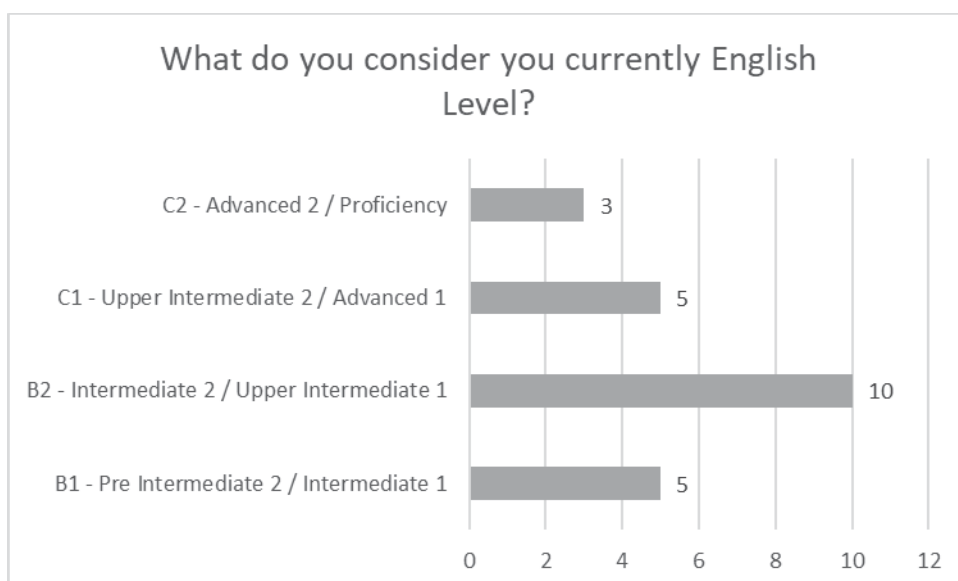
deles, no exterior. Enquanto na Turma 2 já há uma mescla de modalidades de estudo. E ainda, na Turma 2, percebe-se que os participantes complementaram seus estudos com cursos de inglês.

Para entender qual era a percepção que os participantes tinham sobre seus níveis de conhecimento de língua foi escolhido utilizar o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QEFR) como referência, pensando que ele é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma. Além disso, muitas escolas de idiomas e instituições utilizam essa padronização, o que a nosso ver (tutores do curso) poderia facilitar a resposta dos participantes. Porém é importante salientar que ao longo do curso foi discutido sobre as questões de nivelamento de língua, termos como Inglês como Língua Internacional e Língua Franca, e ainda, a aplicação de um teste de nivelamento autorreflexivo, com o intuito de pensarmos as padronizações existentes de proficiência, suficiência e fluência, a fim de trazer mais segurança aos participantes em relação ao uso da língua e também desmistificar algumas de suas crenças sobre língua e ensino EMI.

Nível de conhecimento de língua

Os participantes da Turma 1 responderam da seguinte maneira:

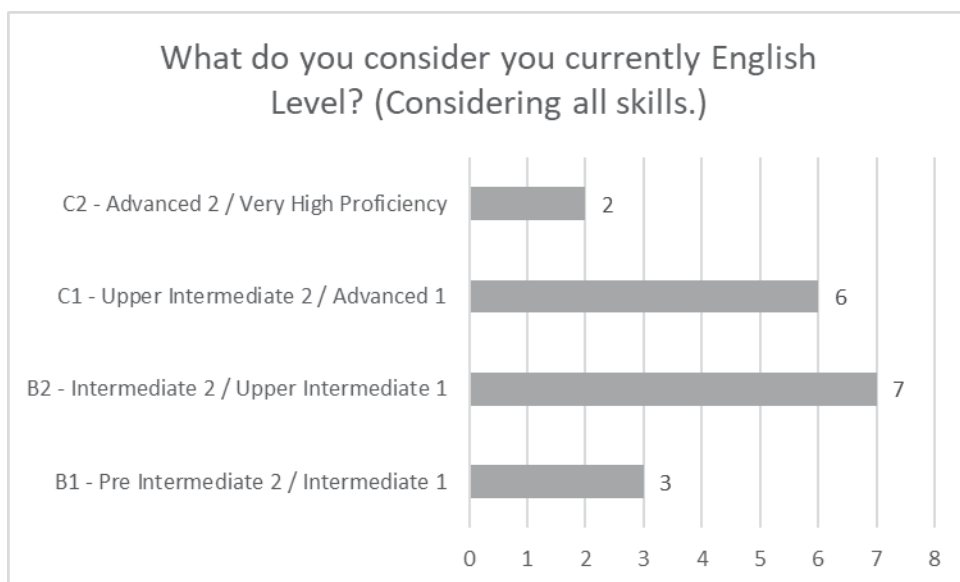
GRÁFICO 13 – NÍVEL DE CONHECIMENTO DE LÍNGUA TURMA 1



FONTE: Elaborado pela autora.

A Turma 2 respondeu da seguinte maneira:

GRÁFICO 14 – NÍVEL DE CONHECIMENTO DE LÍNGUA TURMA 2



FONTE: Elaborado pela autora.

É possível perceber que os professores possuem uma grande preocupação com o nível de conhecimento que possuem da língua, tanto para usarem em sala de aula, principalmente ao explicarem conceitos específicos da área, quanto na elaboração dos materiais que utilizarão, porém, conforme Gráfico 9, vê-se que 87% deles já estudaram no exterior, sendo que dos 19 alunos que responderam o que estudaram no exterior, 52,6% mencionaram doutorado, 36,8% pós-doutorado, 5,3% um curso de inglês e 5,3% deles estudaram mestrado. O que acaba não condizendo com a insegurança apresentada em lecionar em língua inglesa, visto que a grande maioria estudou em níveis de ensino que supostamente exigem um ótimo conhecimento da língua. O mesmo ocorre com a Turma 2, que conforme o Gráfico 10, vê-se que 88,8% deles já estudaram no exterior, sendo que dos 18 respondentes, 44,4% fez curso de inglês no exterior além de estudar outras modalidades, o que realmente não condiz com tantos comentários relacionados à insegurança com o uso da língua para se lecionar.

3.1.2 Questionário aplicado ao término do curso

Para se poder caracterizar as diferentes perspectivas presentes na elaboração de um curso para formação de professores; descobrir as melhores estratégias para o desenvolvimento de um curso local para professores universitários interessados em lecionar suas disciplinas em língua inglesa e avaliar as presunções/percepções dos estudantes e tutores envolvidos no curso, no intuito de compilar os resultados dos instrumentos utilizados para coleta de dados, ao término do curso os participantes responderam novamente a um questionário.

Nos últimos minutos do curso de cada turma, o questionário foi enviado aos alunos para que, caso desejassem, respondessem no presente local ou em suas casas após o encontro.

Este último instrumento foi respondido por 18 alunos da Turma 1 (lembrando que 23 responderam o primeiro questionário, e a turma era composta por 24 participantes), e por 16 alunos da Turma 2 (o primeiro questionário foi respondido por 18 alunos e a turma continha 19 participantes), além disso, nem todas as questões foram respondidas por todos os envolvidos. Todos leram o termo de consentimento livre e esclarecido e aceitaram participar da pesquisa.

A seguir serão apontados os dados mais relevantes apresentados neste último instrumento.

Conhecimento de língua

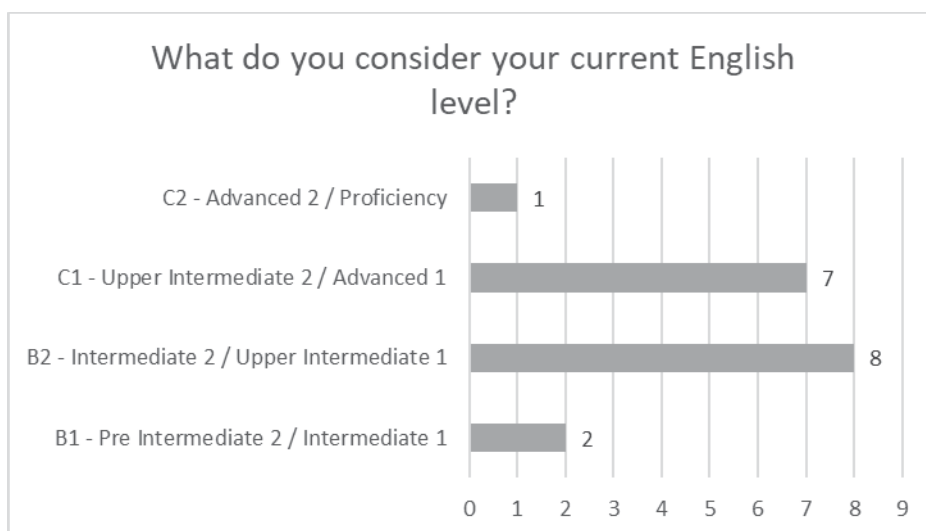
Como mencionado anteriormente, foi escolhido utilizar o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QEFR) como referência, pensando que ele é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma. Porém, é importante salientar que ao longo do curso foi discutido sobre as questões de nivelamento de língua, termos como Inglês como Língua Internacional e Língua Franca, e ainda, a aplicação de um teste de nivelamento autorreflexivo, com o intuito de pensarmos as padronizações existentes de proficiência, suficiência e fluência, para que assim, pudesse-se avaliar se os participantes tiveram outra percepção de seus níveis de conhecimento de língua após o curso. A hipótese seria que possíveis mudanças poderiam ocorrer pelo fato de terem tido uma autorreflexão sobre o tema por meio do novo teste autorreflexivo, ou pelas longas discussões

sobre língua e fatores motivacionais referentes ao ensino de suas disciplinas em inglês, ou ainda, pela grande exposição à língua que tiveram durante as horas presenciais do curso.

Além disso, Daufoz e Smit (2016) acreditam que o conceito de língua no ambiente EMI deve ir além da sua padronização e norma abstrata, já que esse contexto de educação engloba discurso e outras práticas sociais, e ainda, considerando que a sociolinguística pós-moderna oferece importantes considerações para a era globalizada e sua fluidez, complexidade e multifuncionalidade do inglês (DAUFOZ; SMIT, 2016), e isso foi realmente discutido ao longo do curso.

A Turma 1 respondeu da seguinte maneira após o término do curso:

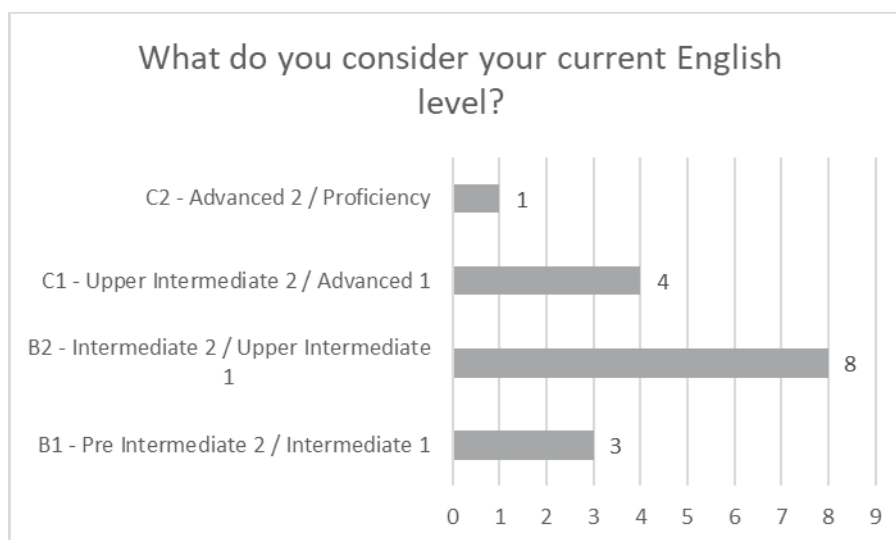
GRÁFICO 15 – NÍVEL DE CONHECIMENTO DE LÍNGUA TURMA 1



FONTE: Elaborado pela autora.

Quando comparamos as respostas dos participantes a essa mesma pergunta no primeiro questionário, é possível analisar que 16 responderam à pergunta nos dois questionários, sendo que 12 mantiveram as suas respostas enquanto um mencionou estar um nível acima do mencionado anteriormente, um assinalou um dois níveis abaixo em sua segunda resposta e dois afirmaram estarem um nível abaixo após o curso.

A Turma 2 respondeu da seguinte maneira após o término do curso:

GRÁFICO 16 – NÍVEL DE CONHECIMENTO DE LÍNGUA TURMA 2

FONTE: Elaborado pela autora.

Ao compararmos as respostas dos participantes a essa mesma pergunta no primeiro questionário, é possível analisar que 15 responderam a essa pergunta nos dois questionários, sendo que nove mantiveram as suas respostas, enquanto um assinalou um nível acima do que havia mencionado em sua primeira resposta e cinco afirmaram estarem um nível abaixo após o curso.

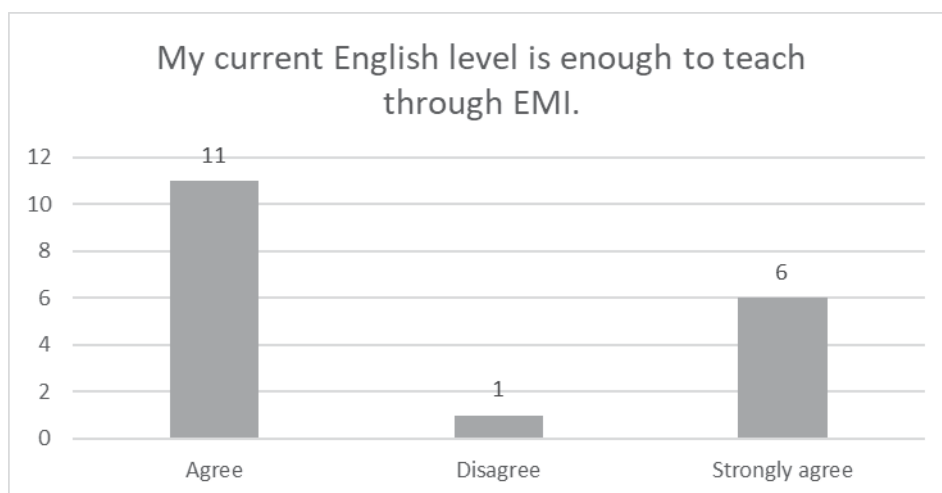
Com essas respostas é possível pensar em algumas hipóteses, a primeira delas é que antes de iniciarem o curso, alguns participantes poderiam não ter conhecimento de qual era o seu nível de conhecimento de língua por não terem familiaridade com os termos utilizados no questionário (*beginner, pre-intermediate, intermediate, upper-intermediate, advanced, proficiency*). A segunda hipótese é que durante o curso os participantes tiveram acesso a um instrumento nomeado: *Language Passport* (ANEXO 2), e por meio dele puderam se autoanalisar em relação aos seus níveis de inglês, nas habilidades de escuta, escrita, fala interacional, fala de produção e escrita. Por meio desse instrumento, alguns participantes se consideraram no mesmo nível, visto que alguns já fizeram testes de proficiência e/ou cursos de língua inglesa e já poderiam ter esse conhecimento, enquanto outros podem ter mudado de opinião após entrarem em contato com um instrumento de autonivelamento. A terceira hipótese é que durante o curso os participantes puderam ter contato com a língua e colegas, e durante o processo foram se autoanalisando e revendo seus níveis de conhecimento da língua. Porém,

de qualquer modo, as mudanças nas respostas confirmam como a língua inglesa é um tema complexo dentro do EMI.

Ao compararmos a Turma 1 com a Turma 2 estranha-se o número de alunos que consideraram que seus níveis de conhecimento diminuíram na Turma 2 (curso intensivo), cinco alunos. Algumas hipóteses podem novamente ser levantadas: a primeira delas é que quando se faz um curso intensivo, em que você sai de sua rotina de trabalho e passa a escutar/falar inglês por 8 horas diárias há um cansaço cerebral muito maior do que quando você continua com a sua rotina e tem contato um pouco maior com o inglês apenas por 4 horas semanais. Essa exaustão pode gerar o esquecimento de vocabulários, uma dificuldade maior em formar sentenças enfim, o fator linguístico acaba sendo afetado e o participante pode sentir que o seu nível de inglês tenha diminuído enquanto, na verdade o seu cansaço pode ter mascarado o seu possível aprimoramento de língua.

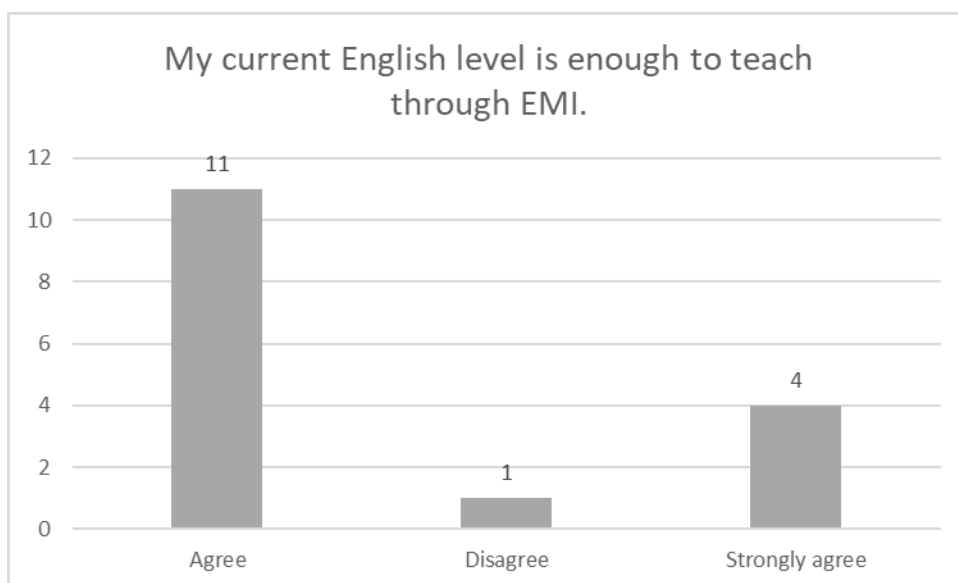
Essa primeira hipótese pode trazer um sentimento reverso ao esperado no curso, ou seja, espera-se que os participantes se sintam ainda mais motivados e confiantes para lecionarem em língua inglesa com o nível de conhecimento de língua que possuem, porém, ao terminarem o curso e 30% dos envolvidos na Turma 2 sentem que sabem menos do que quando iniciaram o curso, isso pode afetar no fator motivacional, caso os participantes não tenham entendido que o inglês representa um papel secundário neste ambiente, ou seja, primeiramente a foco está no conteúdo, e em seguida no uso da língua para se comunicarem e trocarem conhecimento.

Para se verificar então se essa confiança e motivação foram afetadas nos grupos, foi-lhes perguntado se o nível de conhecimento de língua que acreditavam ter era suficiente para lecionarem, os participantes da Turma 1 responderam da seguinte maneira:

GRÁFICO 17 – NÍVEL DE INGLÊS PARA LECIONAR TURMA 1

FONTE: Elaborado pela autora.

A Turma 2 respondeu da seguinte maneira:

GRÁFICO 18 – NÍVEL DE INGLÊS PARA LECIONAR TURMA 2

FONTE: Elaborado pela autora.

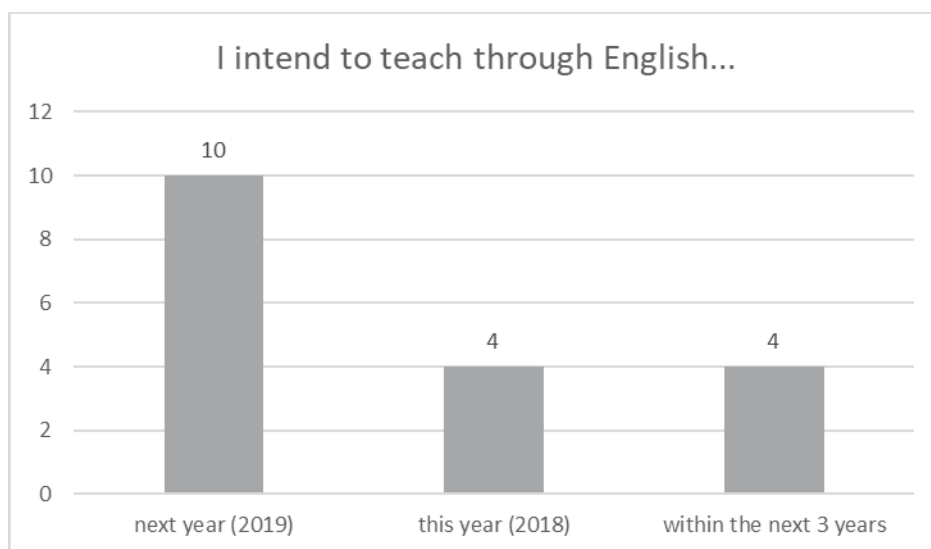
Pelas respostas das Turmas é possível verificar que o fator motivacional não foi afetado, ou seja, a grande maioria dos participantes da turma concorda ou concorda fortemente que possuem um nível de conhecimento de língua suficiente

para lecionarem em inglês, apesar de antes do início terem mencionado o fator língua um dos maiores desafios do EMI.

Intenção de Oferta

O fator motivacional pôde também ser verificado a partir das respostas dos participantes referentes à questão de quando teriam a intenção de lecionar utilizando a língua inglesa, e essa pergunta foi realizada no início do curso também, para poder aqui ser comparada. É claro que as respostas podem não ter sido apenas modificadas pelo fator motivacional linguístico, mas também por reflexões realizadas durante o curso em relação às questões burocráticas e metodológicas, como mencionado anteriormente quando discutido os desafios do EMI, e também com seus cargos exercidos na Universidade, o que pode auxiliar ou impedir que ofereçam disciplinas em língua inglesa.

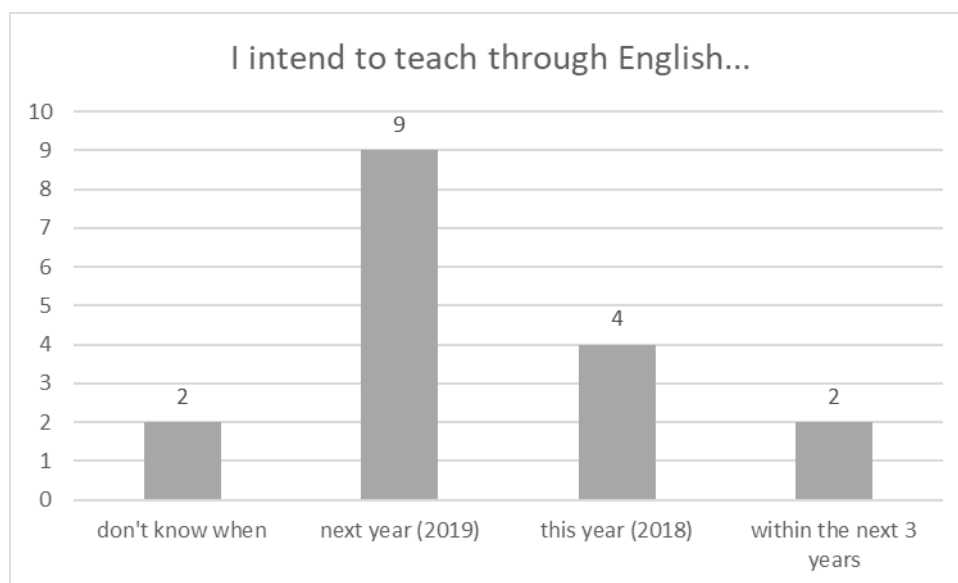
GRÁFICO 19 – PRETENDE LECIONAR EM INGLÊS EM QUANTO TEMPO TURMA 1



FONTE: Elaborado pela autora.

Em relação às respostas dadas no questionário 1, podemos verificar que 15 participantes responderam a essa pergunta nos dois questionários, sendo que nove mantiveram as suas respostas prévias, enquanto quatro mencionaram que após o curso decidiram lecionar antes do previsto e dois depois.

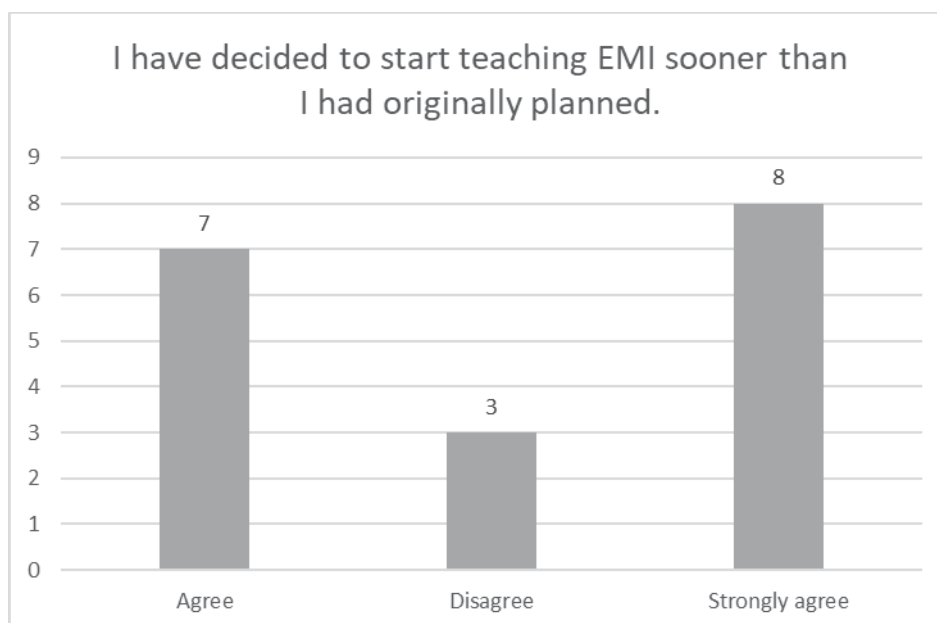
Os participantes da Turma 2 responderam da seguinte forma:

GRÁFICO 20 – PRETENDE LECIONAR EM INGLÊS EM QUANTO TEMPO TURMA 2

FONTE: Elaborado pela autora.

Em relação às respostas dadas no questionário 1, podemos verificar que 13 participantes responderam a essa pergunta nos dois questionários, sendo que seis mantiveram as suas respostas prévias, enquanto seis mencionaram que após o curso decidiram lecionar antes do previsto e um depois.

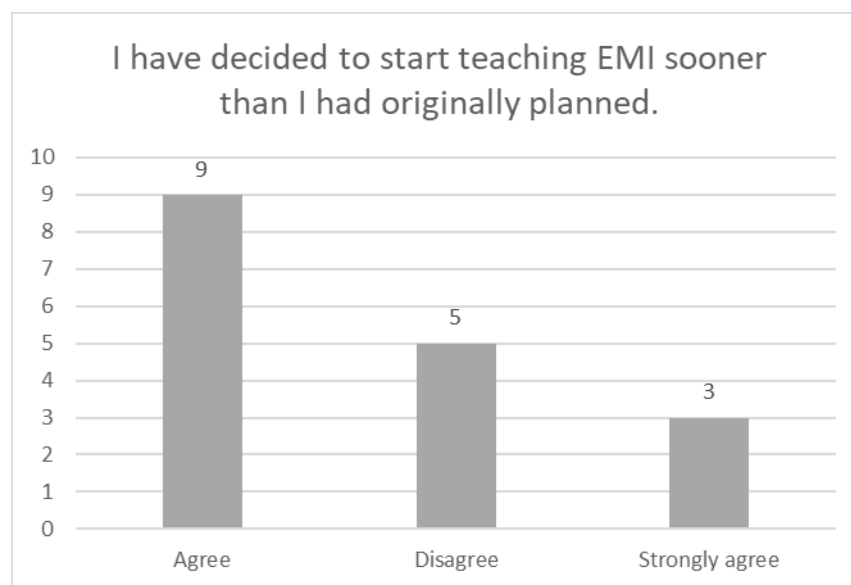
Para verificar se os alunos tinham essa percepção de mudanças em suas respostas prévias foi questionado se após o curso eles decidiram lecionar seus cursos em inglês antes do que havia previsto, a Turma 1 respondeu da seguinte maneira:

GRÁFICO 21 – DECIDIU LECIONAR INGLÊS ANTES DO PLANEJADO TURMA 1

FONTE: Elaborado pela autora.

Como nem todos os participantes que responderam ao primeiro questionário, responderam ao segundo, há uma variação nas afirmações aqui, porém a relevância no momento é que dos 18 alunos, apenas três deles não preveem lecionar antes do que haviam imaginado, porém os três já haviam planejado lecionar no início de 2019, ou seja, eles apenas não modificaram seus planos, o que demonstra que a grande maioria da Turma 1 demonstrou interesse e motivação em antecipar a sua oferta de disciplina em língua inglesa, e os que não adiantaram a oferta mantiveram-na.

A Turma 2 respondeu da seguinte maneira a essa questão:

GRÁFICO 22 – DECIDIU LECIONAR INGLÊS ANTES DO PLANEJADO TURMA 2

FONTE: Elaborado pela autora.

Novamente, como nem todos os participantes que responderam ao primeiro questionário, responderam ao segundo, há uma variação nas afirmações aqui, porém a relevância no momento é que dos 17 alunos, cinco deles não preveem lecionar antes do que haviam imaginado, sendo que dois deles já haviam se programado para lecionar em 2018 e três deles em 2019, o que demonstra que a grande maioria da Turma 2 demonstrou interesse e motivação em antecipar a sua oferta de disciplina em língua inglesa, e os que não, mantiveram suas ofertas.

Entretanto, se compararmos os resultados da Turma 1 com os da Turma 2, percebe-se uma iniciativa maior de antecipação de oferta pela Turma 1, o que pode estar relacionado ao fator motivacional linguístico comentado previamente, em que, por ser um curso intensivo, há uma sobrecarga linguística que fez com que a Turma 2 perceba uma diminuição em seus conhecimentos linguísticos, o que pode ter afetado na motivação de oferta.

Agora, com o intuito de apurar se ocorreu a efetividade do ensino em língua inglesa, em fevereiro de 2020, de forma informal a pesquisadora enviou uma mensagem aos participantes. Na Turma 1, dos 24 participantes, 19 responderam se já haviam ou não lecionado em língua inglesa após o curso, destes, 13 ainda não havia ofertado, enquanto seis lecionaram no segundo semestre de 2018, semestre após realizarem o curso.

Na turma 2, dos 19 participantes, 13 responderam se já haviam ou não lecionado em língua inglesa após o curso, desses, seis ainda não haviam ofertado, enquanto os demais, todos os sete, lecionaram no segundo semestre de 2018, semestre após realizarem o curso.

Se analisarmos proporcionalmente, na Turma 1, 36,8% dos alunos lecionaram disciplinas em língua inglesa, enquanto na Turma 2, 46,15% o fizeram, assim, podemos concluir que a Turma 2 apresentou mais participantes lecionando suas disciplinas em língua inglesa do que a Turma 1.

Em ambas as turmas, ao serem questionados por quais razões ainda não haviam lecionado em língua inglesa, os participantes mencionaram: questões burocráticas, questões relacionadas à língua, mas, principalmente, muitos assumiram cargos e projetos que demandavam certa atenção e tiveram que optar em deixar o EMI como segundo plano.

Atração pelo curso de EMI

Quando questionados por quais razões os estudantes da Turma 1 decidiram participar do curso, eles responderam da seguinte forma:

QUADRO 3 – RAZÕES PARA FAZER O CURSO TURMA 1

Participante	For what reasons have you decided to take this course? (check all that apply)			
	Learn new methodologies	For curiosity	To feel more confident	Improve my English level
P1	X			
P2	X			
P3	X	X		
P5	X			X
P7	X	X	X	
P8	X		X	
P9	X			X
P10		X		
P11	X			
P12	X	X		

P13	X		X	X
P15	X			
P16		X	X	X
P18			X	
P19	X	X		
P21			X	X
P22	X		X	X
P24	X		X	X
18	14	6	8	7

FONTE: Elaborado pela autora.

Conforme o Quadro 3, dos 18 participantes da Turma 1 que responderam sobre as razões que os levaram a fazer o curso, 14 mencionaram que gostariam de aprender novas metodologias, seis por curiosidade, oito para se sentirem mais confiantes e sete para melhorarem o nível de inglês, demonstrando assim que o motivo mais sinalizado foi o da aprendizagem de novas metodologias.

QUADRO 4 – RAZÕES PARA FAZER O CURSO TURMA 2

Participante	For what reasons have you decided to take this course? (check all that apply)			
	Learn new methodologies	For curiosity	To feel more confident	Improve my English level
P25	X			X
P26	X	X	X	X
P27	X		X	
P29	X		X	X
P30	X		X	
P31	X		X	X
P33	X	X		
P34	X	X		X
P35			X	
P36	X	X	X	X
P37	X		X	

P38	X	X		X
P39	X		X	X
P40	X		X	X
P41	X			X
P43	X	X	X	X
16	15	6	11	11

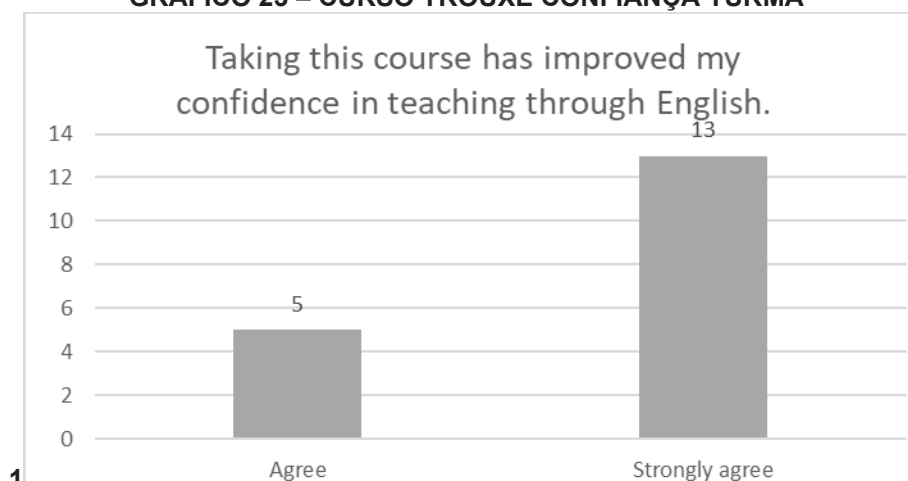
FONTE: Elaborado pela autora.

Conforme o Quadro 4, dos 16 participantes da Turma 2 que responderam sobre as razões que os levaram a fazer o curso, 15 mencionaram que gostariam de aprender novas metodologias, seis por curiosidade, 11 para se sentirem mais confiantes e 11 para melhorarem o nível de inglês, e novamente, demonstrando assim que o motivo mais sinalizado foi o da aprendizagem de novas metodologias.

Comparando as duas turmas, é perceptível o interesse dos professores por aprenderem novas metodologias de ensino, e isso vai de encontro com o mencionado no referencial teórico deste trabalho sobre as suas formações, visto que são professores especialistas, que normalmente se especializam em suas áreas de conhecimentos, mas não possuem muito contato com cursos da área pedagógica, e de maneira presencial e tão protagonista quanto o curso aqui ofertado. Fica claro assim como esses profissionais percebem que poderiam ter mais formação prática relacionada à licenciatura em si.

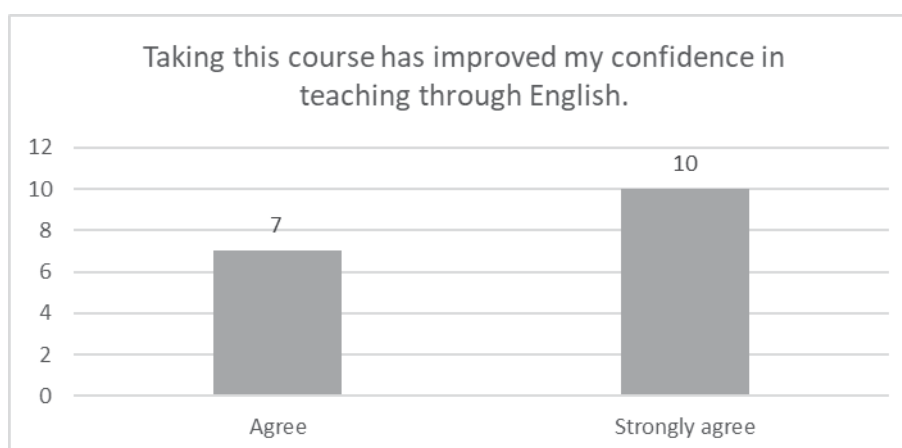
Confiança para lecionar no EMI

Em seguida os participantes foram questionados se o curso havia lhes trazido mais confiança para lecionarem em língua inglesa, a Turma 1 respondeu da seguinte maneira:

GRÁFICO 23 – CURSO TROUXE CONFIANÇA TURMA

FONTE: Elaborado pela autora.

A Turma 2 respondeu da seguinte maneira:

GRÁFICO 24 – CURSO TROUXE CONFIANÇA TURMA 2

FONTE: Elaborado pela autora.

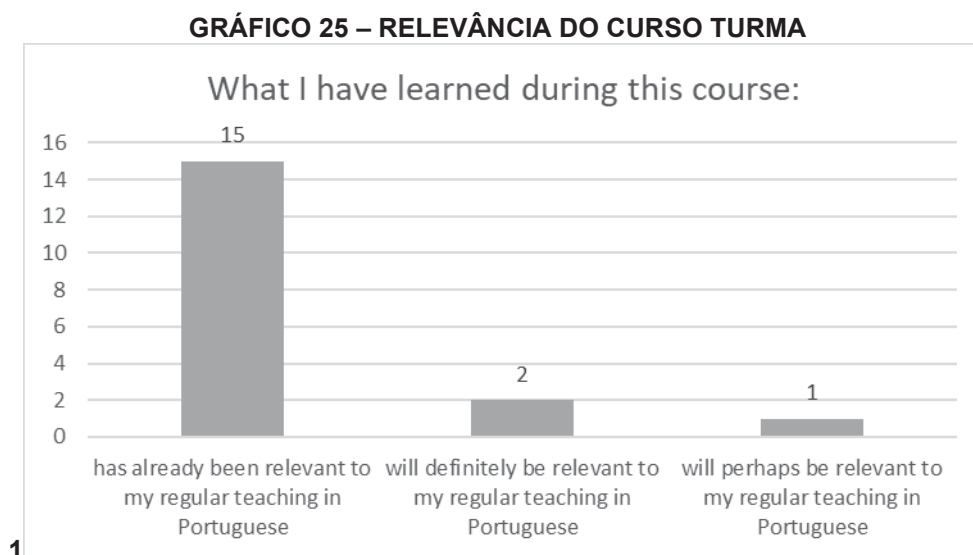
Assim, dos 18 respondentes da Turma 1, 72,7% concorda fortemente que o curso aumentou a sua confiança para lecionarem em língua inglesa, enquanto dos 17 respondentes da Turma 2, 58,8% concorda fortemente que o curso aumentou a sua confiança para lecionarem em língua inglesa. Esse dado demonstra que em ambas as turmas, mais de 50% dos respondentes sentiram-se mais confiantes após o curso, porém, mais alunos da Turma 1 demonstraram sentir tal fator.

O fator confiança pode estar relacionado a vários aspectos do EMI, podendo ser as questões linguísticas, como previamente discutido, referente ao nível de conhecimento da língua, a segurança em utilizá-la para lecionar, entre outras. As

questões metodológicas, considerando as novas estratégias aprendidas ao longo do curso e a confiança em aplicá-las, além das questões burocráticas, as quais os participantes puderam compreender um pouco mais durante a formação e estariam mais aptos para oferecerem seus cursos com mais confiança.

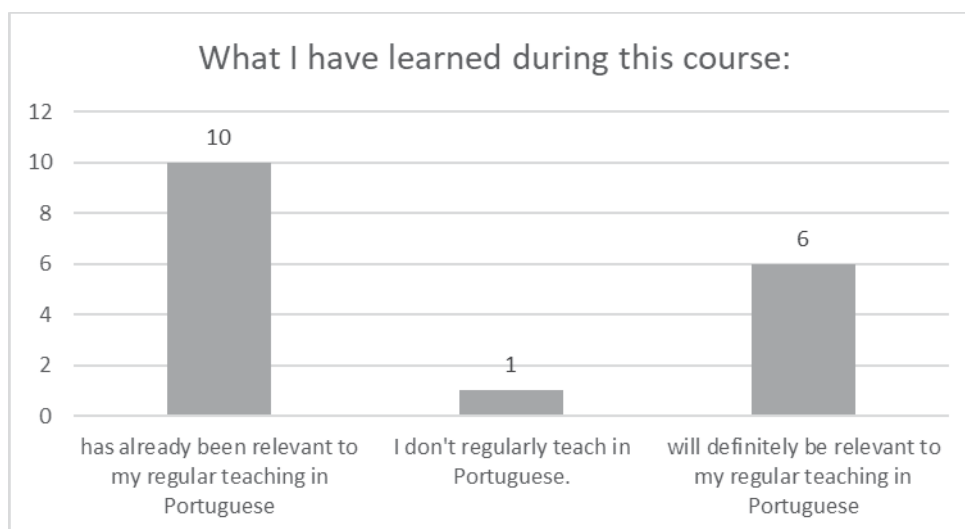
Relevância do curso de EMI

Um ponto muito importante a ser comparado entre as duas turmas é a questão da relevância do curso, principalmente se o que aprenderam já estava sendo relevante para as aulas que estavam lecionando mesmo em língua portuguesa. Sobre isso, a Turma 1 respondeu da seguinte maneira:



FONTE: Elaborado pela autora.

A Turma 2 respondeu da seguinte maneira:

GRÁFICO 26 – RELEVÂNCIA DO CURSO TURMA 2

FONTE: Elaborado pela autora.

É possível verificar que a na Turma 1 (regular), dos 18 participantes que responderam a essa questão, 15 já estavam percebendo a relevância do curso em suas aulas de língua portuguesa, e isso se deve ao fato de o curso ser semanal, o que permitia a aprendizagem ocorrida durante o curso era aplicada durante a semana em suas aulas. Semanalmente os participantes mencionavam esses aspectos com os tutores e colegas, experienciando e vendo os resultados das estratégias aprendidas durante o curso.

Já na Turma 2 (intensivo), dos 17 participantes que responderam essa esta questão, 10 já estavam percebendo a relevância do curso em suas aulas de língua portuguesa, porém como estavam em férias do período letivo, não havia a aplicabilidade ocorrida na Turma 1, desse modo eles perceberam e também mencionaram a futura relevância das estratégias para as suas aulas, mas a aprendizagem do aprender e aplicar ocorreu realmente com a Turma 1, o que caracteriza uma aprendizagem mais concreta e efetiva.

Número de participantes no curso de EMI

Quando perguntados em relação ao número de participantes do curso, a Turma 1 continha 24 participantes e dos 18 que responderam a essa questão, mencionaram que o número é o ideal. E a Turma 2 que continha 19, dos 16 que responderam a essa questão, todos mencionaram também que o número era o

ideal. Perceptível assim que uma turma de até 25 alunos é o ideal para que os alunos se sintam atendidos e consigam perceber a sua aprendizagem. Além de ser um número de participantes em que estes possam se sentir ouvidos durante as aulas e também que os tutores possam ter a possibilidade de atendê-los de maneira individual também.

Desafios do EMI

Ao longo do curso foi muito discutido quais são os maiores desafios que o EMI traz, inclusive com a técnica do *SWOT*, e ao final do curso os professores puderam compartilhar quais desafios ainda consideravam os maiores, os participantes da Turma 1 responderam da seguinte maneira:

QUADRO 5 – DESAFIOS DO EMI TURMA 1

Participante	To teach through English, the most challenging things are (check all that apply):						
	My English level	My students' English level	To prepare my classes in a different way	Lack of interest from my coordinator	To translate my slides	The bureaucracy	Lack of interest from the students
P1	X						
P2	X	X	X		X		
P3		X					
P5		X					
P7		X	X	X	X	X	
P8	X	X	X				
P9		X	X				
P10	X		X			X	
P11		X	X				
P12		X	X				
P13	X		X				X
P15		X	X				

P16	X	X	X				X
P18	X	X	X				
P19		X		X		X	X
P21	X	X					
P22	X		X				
P24		X	X				
18	8	14	13	2	2	3	3

FONTE: Elaborado pela autora.

Conforme o Quadro 5, dos 18 alunos que responderam a essa pergunta, o que mais os preocupa em relação ao EMI é o nível de conhecimento de língua dos estudantes e consequentemente a maneira de prepararem as suas aulas, para então terem a preocupação com o próprio nível de conhecimento de língua. Esse resultado vai de encontro quando os professores foram questionados sobre as principais razões que os levaram a se inscrever no curso: aprender novas metodologias de ensino.

Os participantes da Turma 2 responderam o seguinte:

QUADRO 6 – DESAFIOS DO EMI TURMA 2

Participante	To teach through English, the most challenging things are (check all that apply):						
	My English level	My students' English level	To prepare my classes in a different way	Lack of interest from my coordinator	To translate my slides	The bureaucracy	Lack of interest from the students
P25	X	X					
P26	X	X					
P27			X				
P29	X	X					
P30		X		X		X	X
P31		X	X				
P33	X	X				X	

P34		X	X		X	X	
P35	X	X					
P36			X				
P37					X		
P38	X		X				
P39	X	X	X	X			
P40	X	X	X				
P41	X	X				X	
P43	X	X	X		X		X
16	10	12	8	2	3	4	2

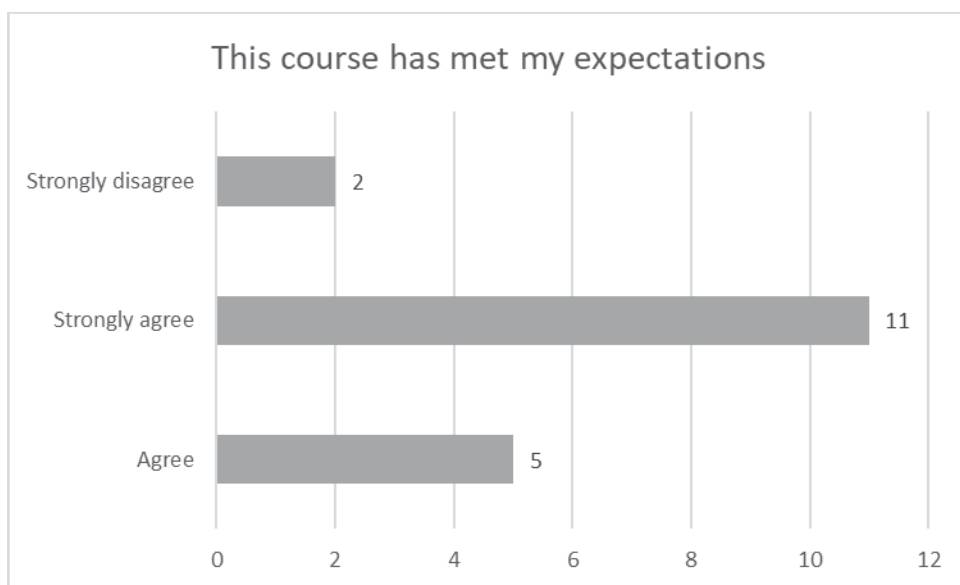
FONTE: Elaborado pela autora.

Conforme o Quadro 6, dos 16 professores que responderam a essa pergunta, o que mais os preocupa em relação ao EMI é o nível de conhecimento de língua dos estudantes, e, conseqüentemente, a maneira de prepararem as suas aulas, para então terem a preocupação com o próprio nível de conhecimento de língua, o que ocorreu exatamente igual à Turma 1, ou seja, essas são as maiores preocupações das duas turmas.

É importante repararmos que quando os professores destacaram, no início do curso, os maiores desafios de se lecionar em língua inglesa, o ponto mais mencionado é o fator linguístico, seja por parte deles ou do próprio aluno. E quando os professores respondem o que os motivou a participarem do curso, o ponto mais forte foi a questão metodológica, o que vai de encontro com suas respostas ao final do curso. Ou seja, os pontos desafiantes continuam sendo os mesmos, visto que esses são os pontos mencionados pelos autores do referencial teórico (BRADFORD, 2016; COTS 2013; DAFOUZ *et al.*, 2007; DEARDEN, 2018; MACARO, 2018). Porém, a confiança em como se encarar esses desafios é que faz a diferença entre realizar o curso o não, para que os professores possam enfrentar esses desafios com um bom treinamento e preparação (O'DOWD, 2018).

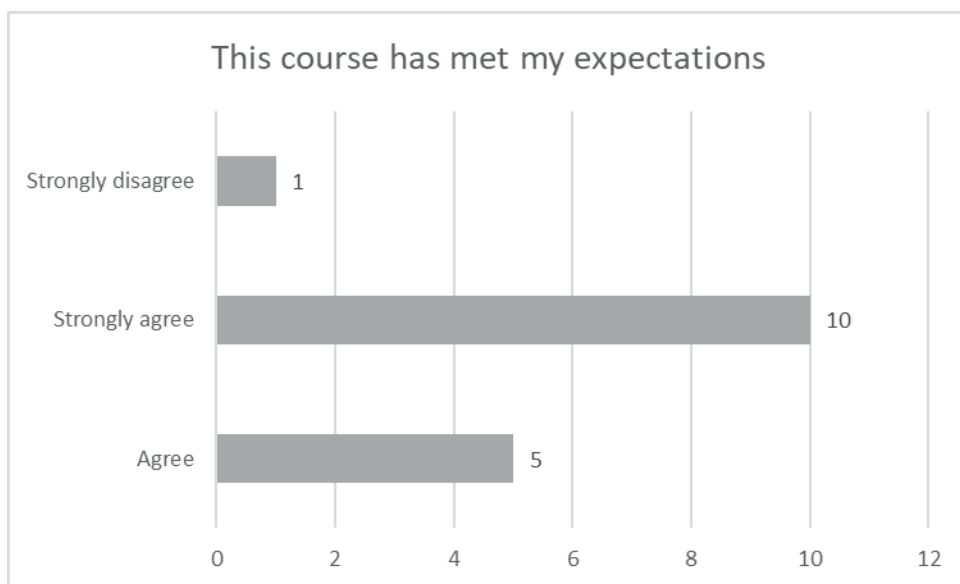
Expectativas do curso de EMI

Quando questionados se o curso atingiu as suas expectativas, os participantes da Turma 1 responderam da seguinte forma:

GRÁFICO 27 – CURSO ATENDEU AS EXPECTATIVAS TURMA 1

FONTE: Elaborado pela autora.

A Turma 2 respondeu da seguinte maneira:

GRÁFICO 28 – CURSO ATENDEU AS EXPECTATIVAS TURMA 2

FONTE: Elaborado pela autora.

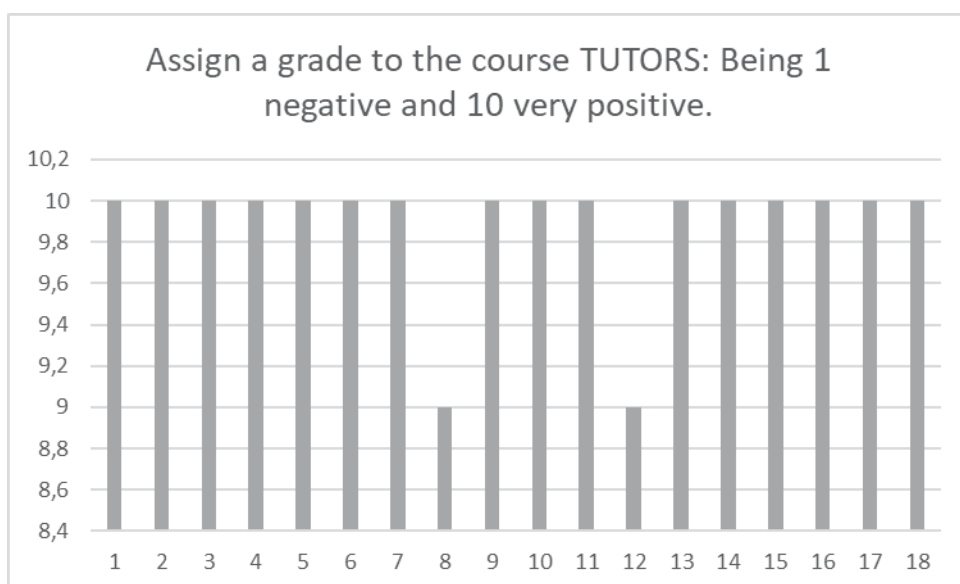
É muito relevante, e ao mesmo tempo satisfatório, perceber que o curso atingiu as expectativas, visto que dos 18 participantes da Turma 1 que responderam a essa questão, 16 concordaram com a afirmação de que o curso atingiu suas expectativas, enquanto dos 16 respondentes da Turma 2, 15 fizeram a mesma

afirmação. No total, três alunos discordaram da afirmação, sendo P7, P19 e P39. Por ser uma pergunta fechada, não fica claro os motivos pelos quais os participantes acreditam que o curso não atingiu suas expectativas, neste caso, a partir das próximas respostas poderemos analisar melhor essas razões.

Tutores do curso de EMI

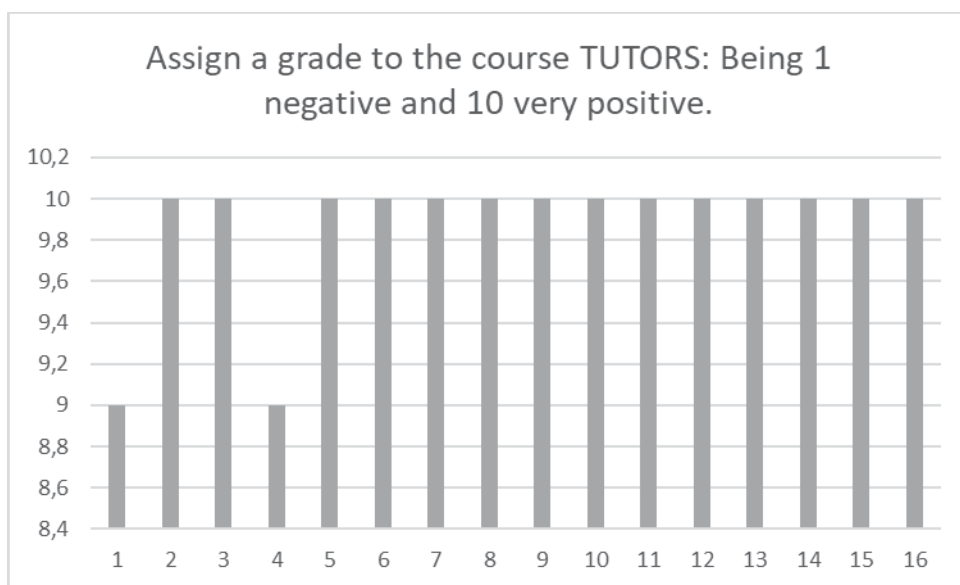
Quando solicitado uma nota aos Tutores, os participantes da Turma 1 responderam da seguinte forma:

GRÁFICO 29 – NOTA AOS TUTORES TURMA 1



FONTE: Elaborado pela autora.

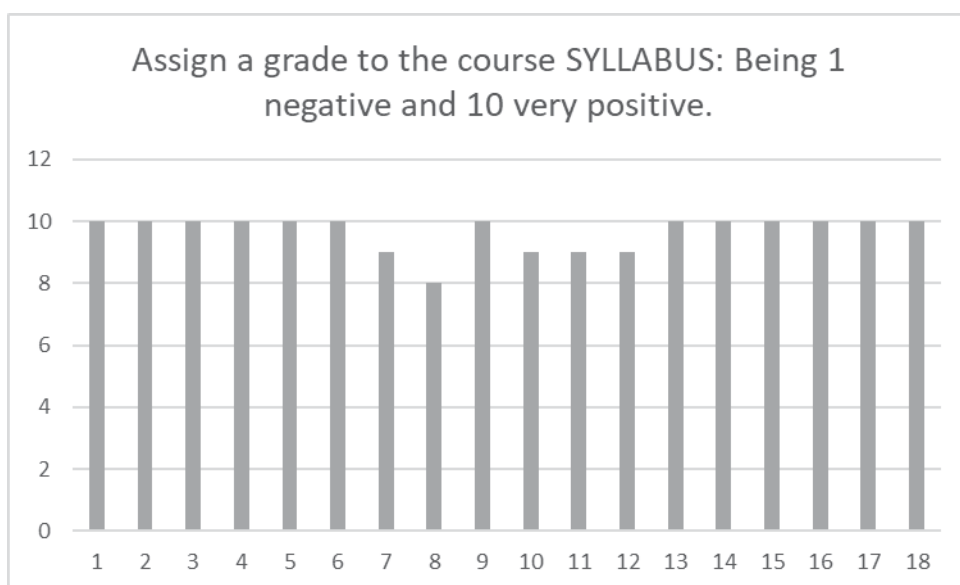
Dos 18 participantes da Turma 1, apenas dois deles deram nota nove aos tutores (P12 e P16), enquanto os demais 10. E os participantes da Turma 2, novamente, dos 16 respondentes, apenas dois deram nota nove aos tutores (P25 e P29).

GRÁFICO 30 – NOTA AOS TUTORES TURMA 2

FONTE: Elaborado pela autora.

Nota do curso de EMI

Quando solicitado uma nota aos conteúdos abordados durante o curso, os participantes da Turma 1 responderam da seguinte forma:

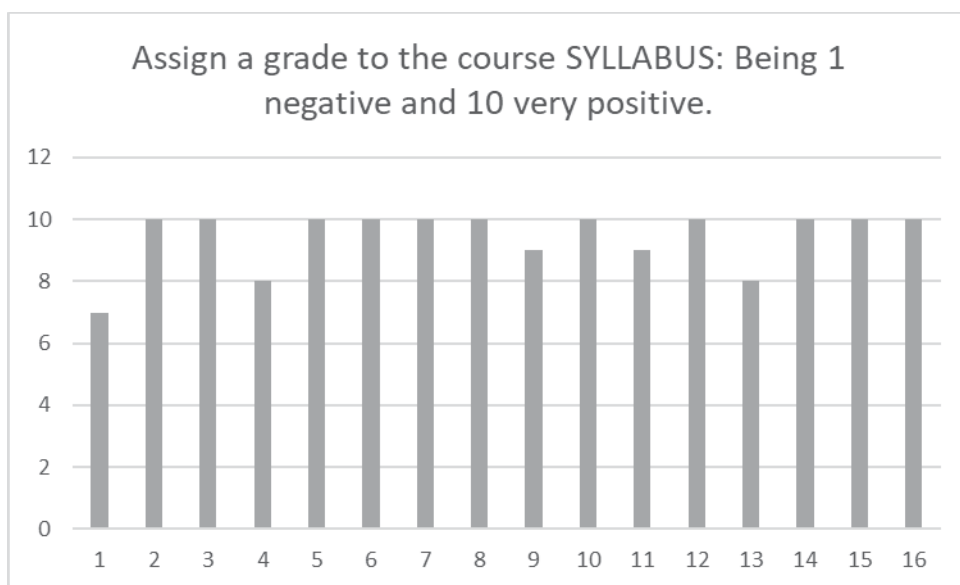
GRÁFICO 31 – NOTA AOS CONTEÚDOS TURMA 1

FONTE: Elaborado pela autora.

Conforme o Gráfico 31, dos 18 participantes que responderam a essa questão, 13 deram nota 10 aos conteúdos abordados durante o curso, enquanto quatro deram nota nove e um deu nota oito.

A Turma 2 respondeu da seguinte forma:

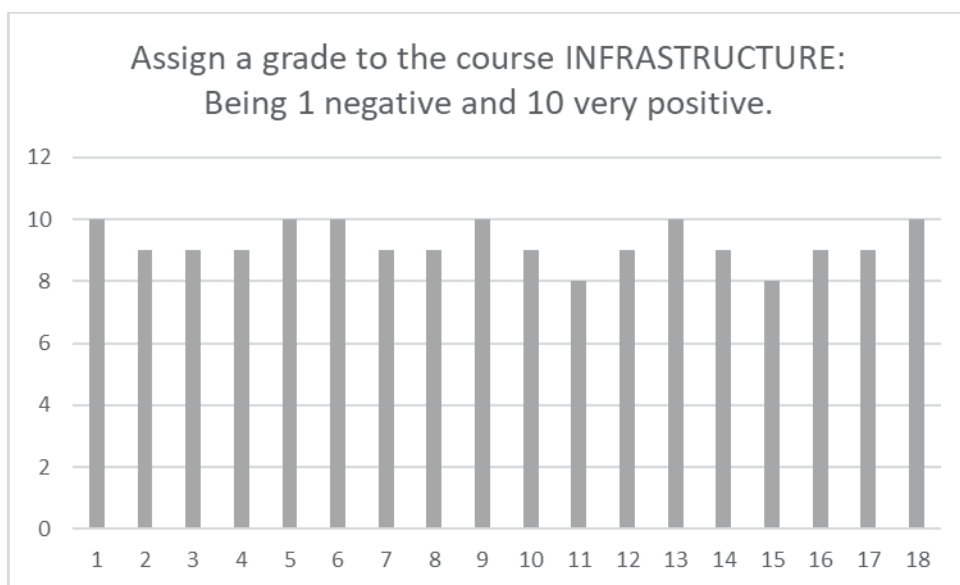
GRÁFICO 32 – NOTA AOS CONTEÚDOS TURMA 2



FONTE: Elaborado pela autora.

Analisando as opções dos 16 respondentes da Turma 2, 11 deles deram nota 10 aos conteúdos abordados durante o curso, dois deram nota nove, dois nota oito e um nota sete, sendo o P25 o que deu a nota sete, talvez criando aqui a hipótese que a não satisfação com o conteúdo possa ter feito ele não concordar anteriormente com o curso ter atingido as suas expectativas.

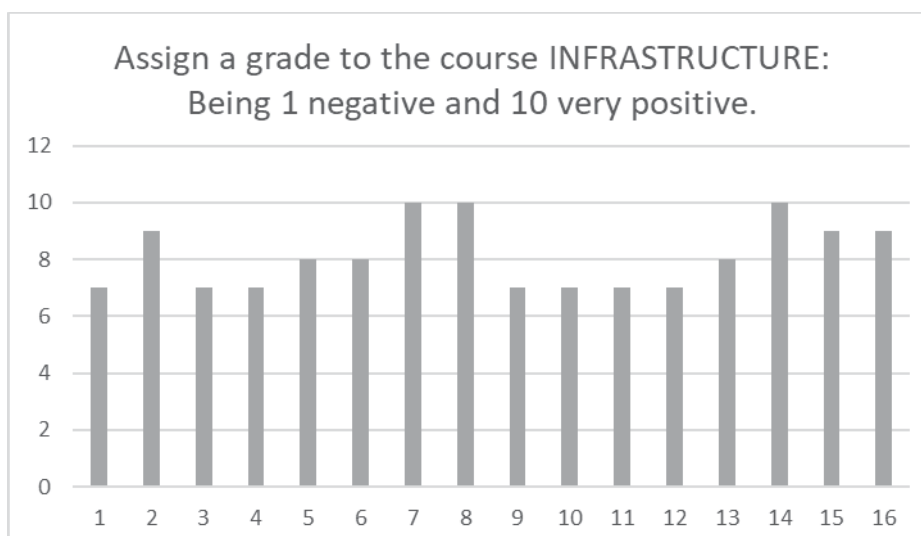
Quando solicitado uma nota sobre a infraestrutura do curso, os participantes da Turma 1 responderam da seguinte forma:

GRÁFICO 33 – NOTA À INFRAESTRUTURA TURMA 1

FONTE: Elaborado pela autora.

Em relação à infraestrutura, dos 18 respondentes da Turma 1, seis deram nota 10 para o local, 10 nota nove e dois nota oito. Aqui é importante mencionar que durante as *Microteachings*, os alunos foram separados em dois grupos, e um deles lecionou em uma pequena sala de outro prédio da Universidade, onde aconteceram as aulas, e alguns acabaram relatando essa insatisfação, tanto pela locomoção, e também pelo tamanho da sala em que as apresentações ocorreram. Infelizmente durante o curso não foi possível fazer a mudança de sala, visto que não havia outra disponibilidade de local.

A Turma 2 respondeu da seguinte forma:

GRÁFICO 34 – NOTA À INFRAESTRUTURA TURMA 2

FONTE: Elaborado pela autora.

Em relação à infraestrutura, dos 16 respondentes da Turma 2, três deles deram nota 10 para o local, três deram nota nove, três nota oito e sete nota sete. Ressaltando que diferente da Turma 1, a Turma 2 apresentou suas *Microteaching* no mesmo local, não existindo a locomoção da turma anterior, porém, mesmo assim, a insatisfação com a infraestrutura foi maior nessa turma.

O local em que as aulas ocorreram era uma sala cedida pela pró-reitoria da pós-graduação da Universidade. A qual continha uma ampla televisão, na qual os slides eram projetados, com som, com mesas espaçosas para as atividades em grupo, com cadeiras reguláveis (algumas com problemas), com um espaço amplo. O barulho externo em alguns momentos era demasiado, o que atrapalhava um pouco a concentração dos alunos, bem como a ventilação, pois com o barulho, as janelas precisavam ser fechadas.

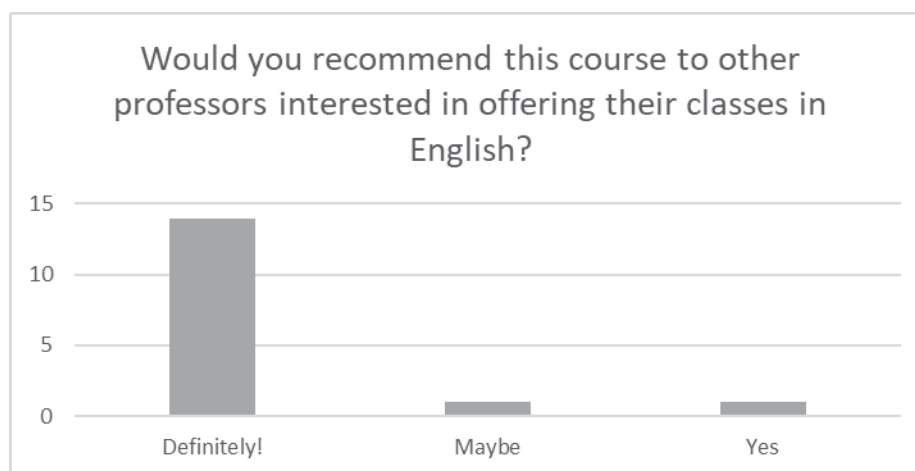
IMAGEM 1 – LOCAL ONDE O CURSO DA UFPR FOI REALIZADO

FONTE: Foto retirada pela autora.

Recomendação do curso de EMI

Quando questionados se os participantes recomendariam o curso, na Turma 1, 100% respondeu que definitivamente sim!

A Turma 2 respondeu da seguinte maneira:

GRÁFICO 35 – RECOMENDARIA O CURSO TURMA 2

FONTE: Elaborado pela autora.

Dos 16 participantes da Turma 2 que responderam a essa questão, 14 definitivamente recomendariam o curso, um mencionou que sim e apenas um assinalou que talvez (P39), sendo este o mesmo participante que não concordou com a afirmação do curso ter atingido as suas expectativas, porém, conforme

comentário abaixo, este menciona que gostaria de participar de mais cursos como o em questão.

Quando solicitado para que deixassem seus comentários, os participantes mencionaram o seguinte:

P2: *"The best English course that I've ever attended. Thank you!!!"*

P3: *"Thank you very much for the great learning and experience!"*

P18: *"For the next round, please find another place for the presentation sessions. The classroom in the Yellow Hose has an awful layout"*

P19: *"Thank you for the opportunity. Hope you are feeling even more encouraged to expand your classroom and initiative to many more people around the university. Its relevance goes beyond the teaching quality and internationalization, it raises the bar for rethinking our actual situation in the learning environment"*

P22: *"I could express my impressions about the course on the last day of class (recording). I just want level II for who is giving a course in English. ;)"*

P24: *"You guys were fantastic! The course far exceeded my initial expectations! I learned not only EMI but was introduced to so many pedagogical issues I hadn't been aware of before. Interestingly, now I feel much more confident to prepare and teach in Portuguese. Therefore, at least to me, attending this course was paramount in improving the quality of my classes and the way I deliver content to my students. Thanks for this opportunity! It was awesome!!!"*

P25: *"Maybe it would be better to say what is going wrong with professors. You were too polite. For example, one who speaks very low should be advised"*

P27: *"Thanks for your kind attention"*

P29: *"Thank you for this opportunity"*

P30: *"Well done Ron and Karina!"*

P33: *"It was pretty clear throughout the course that the tutors had carefully planned the material, the assignments and tasks. I found it might have been more profitable, had we been given more time for the microteaching sessions, but this might be just my thought. To sum, I was really pleased in seeing everyone giving their best and being actively involved in all tasks, even though we came from very different areas and had different teaching time experiences"*

P35: *"I'd like to suggest, if possible, next intensive courses keeping 4 hours in the morning plus 4 hours in the afternoon, and also more than 5 days of activity. I think it*

would be nice if there were more time for the activities, so that, for instance, the participants could better train the application of the skills seen in the course. I believe the more we practice the more we get self confidence in teaching through English. And I believe that self-confidence is essential for a nice teaching. As I have mentioned before, I found very polite presenting the comments to each participant privately, as both of you have done. Thank you very much for the course, and specially for the initiative of making possible such an interesting academic activity at our university. Regards”.

P39: “I'd like to have other courses like that”.

P40: “The course was great. After classes, I have been studying English harder. Thank you so much for such interessant classes!”.

P41: “Congratulations for the initiative. The course was able to improve our way of teaching and our English at the same time. Really good!!”.

P43: “I would like to thank you, Karina, and also Ron for giving this course. I think that Ron is doing an excellent work in UFPR considering that there is quite a barrier from teachers and students to give and take classes in English, despite the interest of postgraduation courses in internationalization. His strategy of offering EMI courses (intensive or not) to teachers of varied sectors is the best way to spread EMI concepts and benefits throughout the university. I am sure there will be a ‘cascade effect’ that will hasten the process of UFPR teachers offering courses in English. However, I think that the first step will be the postgraduation courses, the undergraduation students will still have to wait a very long time to have the opportunity to take classes in English (even if there is already some few examples in the UFPR undergraduation that do not represent the university as a whole). I would strongly suggest that when EMI classes are offered, else than that ‘English as a medium of instruction’ explanation, that says almost nothing, a much more enthusiastic text is written to make a good propaganda not only of the EMI syllabus but specially, the benefits it brings to teachers (pedagogically, making them more confident about giving classes in English etc.), students and to the university as a whole”.

3.1.3 Entrevistas focais durante o curso

Com o intuito de acrescentar as informações sobre a opinião dos alunos quanto ao desenvolvimento do curso, suas percepções, sugestões e outras questões, foram realizadas algumas entrevistas focais no meio do curso. Seu intuito de aplicação foi o de descobrir as melhores estratégias para o desenvolvimento de um curso local para professores universitários interessados em lecionar suas disciplinas em língua inglesa. As entrevistas tiveram um caráter mais de investigação e confirmação sobre curso, já que ela foi feita de maneira semiestruturada, assim havia certo direcionamento, porém, ao mesmo tempo, certa liberdade para que os professores expressassem suas opiniões.

3.1.3.1 Entrevista com participante do curso da Oxford

A primeira entrevista realizada a fim de gerar dados para esta tese foi a realizada com a PO13, ou seja, uma participante do curso da Oxford que pôde contribuir com a sua visão sobre o curso e consequentemente auxiliou a autora desta tese, juntamente ao orientador, a formular o curso de formação da UFPR a partir de suas percepções sobre o curso da Oxford e também sua experiência ao lecionar em inglês após realizar o curso.

A Participante entrevistada pertence ao Grupo 3 de professores participantes do curso da Oxford, ou seja, uma professora da UFPR da área de Bioquímica que possuía interesse em lecionar em língua inglesa e para isso buscou a oportunidade de aprimoramento na área por meio do curso de formação.

A entrevista foi de encontro ao que menciona Graves (2000) sobre a importância de somar e eliminar aspectos quando na elaboração de um curso de formação, repensando-o e utilizando as estratégias que deram certo, e considerando o contexto de sua aplicação, deste modo, a opinião de uma participante do curso seria de grande valia na hora de se planejar o curso da UFPR.

A entrevista foi realizada em dezembro/2017, após o curso de formação da Oxford (julho/2016) e também a oferta de disciplina *Global Health* na Universidade, como previamente mencionado, na qual a professora fez parte do quadro de professores.

Em entrevista, a professora menciona ter ficado surpresa com o convite para lecionar um módulo da disciplina *Global Health*, em primeiro lugar por não considerar que sua área poderia se encaixar na disciplina e por ser em inglês, porém após conversa com o professor responsável pela oferta, ficou acordada a participação da professora.

Com isso, a pesquisa realizada abordou tanto a opinião da professora sobre o curso da Oxford quanto a sua experiência como professora em contexto EMI.

Sobre a sua relação com o conteúdo a ser abordado por ela para o seu módulo da disciplina do *Global Health*, ela menciona o seguinte:

PO13: *“A experiência que eu tive no curso (Oxford) foi perfeita, porque eu percebi no curso que na verdade você **tem que ter mais criatividade para aplicar o teu conteúdo e os conceitos**, não pode ser uma aula que você dá normalmente, precisa de uma inspiração que eu estou até tentando colocar em minhas aulas em português”.*

Pela fala da professora, é possível perceber o quanto as questões metodológicas realmente são necessárias na formação dos professores universitários, e ainda, sua percepção corrobora com o percebido pelas Turmas 1 e 2, conforme previamente mencionado, ou seja, as estratégias aprendidas durante o curso podem ser também aplicadas em suas disciplinas lecionadas em língua portuguesa.

No que diz respeito à elaboração de sua disciplina, a professora menciona a dificuldade e como é mais trabalhoso programar aulas em língua inglesa do que em portuguesa.

PO13: *“Quando estava elaborando a disciplina, eu ficava verificando se estava tudo certo, tinha que rever o inglês, o conteúdo, então você toma mais tempo para fazer as coisas, pois quando eu estava fazendo o cronograma eu percebi que o que você faz em duas horas em português, você vai fazer em 45 minutos em inglês, porque a dinâmica é diferente, e foi isso que vi durante o curso”.*

Nesse mesmo momento a professora relatou que ficou praticamente 10 dias trabalhando no material da disciplina que durou 1 hora e 40 minutos.

Algo que a professora comentou ter aprendido durante o curso da Oxford e que aplicou em sua disciplina é o fato de deixar os alunos mais autônomos, ou seja, menos dependente dos professores, entendendo seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

PO13: *“Algo que eu fiz foi fazer mais perguntas aos alunos e não ir direto ao ponto, para eles pensarem e discutirem, então acho que essa estratégia foi interessante, e isso falta quando a gente dá aula em português, você acaba se acostumando com a tua rotina, o que é muito mais fácil”.*

Com a fala da entrevistada, mesmo que de maneira inconsciente, ela evidência utilizar uma concepção sociointeracionista de ensino e aprendizagem, na qual as pessoas aprendem por um processo de interação e confronto de percepções. Além disso, algo aprendido durante o Workshop oferecido pela Oxford é a importância de darmos destaque aos estudantes em seu processo de aprendizagem, neste, ele é o centro e toda aula e/ou curso deve ser elaborado a partir dele (GRAVES, 2000), assim, questionar conhecimentos prévios e ao mesmo tempo auxiliar os alunos a perceberem seus papéis durante a aprendizagem é algo de extrema relevância.

Durante a entrevista foi possível perceber que mesmo a professora sendo licenciada, muitas estratégias aprendidas durante o curso eram novidades para ela e outras já eram estratégias conhecidas, como a importância da proximidade do aluno e do professor e o respeito à individualidade de cada aluno, porém, ao comentar sobre os demais professores, que como ela, não haviam feito uma licenciatura, a professora relata:

PO13: *“Os aspectos didáticos são importantes, porque a maioria não tem curso de licenciatura”.*

Esse fato vai de encontro com o mencionado na seção sobre o professor envolvido no EMI, em que sua maioria não possui licenciatura e dificilmente têm a oportunidade de participar de cursos práticos sobre estratégias de ensino e aprendizagem.

É claro que um curso de formação em professores de EMI não daria conta de formar um professor como um todo, discutindo diferentes concepções de ensino-aprendizagem e conceitos de línguas, mas um curso como o aqui proposto pode ser o início de uma reflexão sobre a importância da formação desse professor, que, após o curso, poderá procurar outros modos de desenvolvimento profissional.

Sobre os aspectos linguísticos, tema recorrente quando se discute EMI, a professora relatou a importância do uso do telefone nas aulas para tirar dúvidas sobre a escrita de determinados vocabulários que não são tão familiares aos alunos, mas que para ela o vocabulário não é um problema, mas:

PO13: *“O que me preocupa mais é a metodologia, se eles vão entender o que eu quero falar, essa é a minha maior preocupação”.*

Essa fala retoma a preocupação citada por Macaro (2018) sobre ser mais relevante que os professores tenham a proficiência em lecionar em inglês do que a proficiência na própria língua, ou seja, as escolhas metodológicas estão acima do uso da língua em si.

Quando conversado sobre as estratégias de ensino e o conteúdo, a professora declara o seguinte:

PO13: *“Você não necessariamente tem que ter muito conteúdo, às vezes você pode trabalhar com outros temas mais profundos e não necessariamente a quantidade, mas a qualidade, é dar pelo menos a base e daí a pessoa vai buscando sabe [...]”.*

Novamente é perceptível o quanto o Workshop foi relevante para a professora, já que a partir dele pôde perceber como a qualidade está acima da quantidade, e isso, conseqüentemente, é algo que acaba sendo refletido em todas as suas disciplinas, não importando em qual idioma ela esteja lecionando.

Como mencionado anteriormente, uma das razões para a elaboração e aplicação de um curso local é o custo, o que vai de encontro com a ideia da oferta de um curso para os professores da UFPR, em que poderiam ter a oportunidade de realizar um curso com a mesma qualidade do ofertado pela Oxford, porém sem custo, já que o curso local diminui muito o custo com profissionais e estrutura local.

PO13: *“Eu respondi a proposta, daí teve o custo, daí eu falei: ‘putz, agora não vou poder pagar esse valor’, então claro que o custo seria uma dificuldade, o ideal é que fosse gratuito”.*

Sobre a importância de se fazer o curso e que comprova a relevância que ele possui, a participante declara o seguinte:

PO13: *“Fazer o curso para mim foi muito enriquecedor [...] se eu não tivesse feito o curso do EMI eu posso falar pra você que eu não ia fazer nunca uma aula de inglês, mas com o curso eu acho que é bem: plausível e factível de você fazer, ter essa reciclagem entendeu? [...] sair da mesmice, ter uma nova oportunidade de fazer uma coisa interessante, uma coisa diferente, melhorar o meu inglês e ver outras possibilidades”.*

PO13: *“Para reciclagem, para você aprender outras técnicas, porque isso é uma coisa que tem que ter sempre né?”.*

Como um dos principais objetivos de se fazer a entrevista com a professora era receber um feedback sobre o curso da Oxford para que suas ideias fossem levadas em consideração quando o curso da UFPR fosse elaborado, foi questionado se a professora acrescentaria algo ou tiraria em uma nova versão do curso da Oxford, ela menciona a importância da criação de um canal entre tutores e participantes para que as tarefas e até resumos sobre as aulas possam estar disponíveis, como um “canal de auxílio”, no qual, quando o professor for lecionar, ele poderá recapitular as ideias.

Sobre essa questão, quando o curso da UFPR foi desenvolvido, junto dele os alunos recebiam as informações via e-mail, via grupo de WhatsApp e foi criado uma página no Facebook para que os participantes pudessem trocar informações e também tivessem materiais arquivados.

Durante o curso da Oxford foi utilizado uma estratégia em que os tutores apresentaram dois vídeos sobre feedback dados para alunos russos e croatas, do mestrado e doutorado, porém, segundo a professora, não parecem ser estratégias muito relacionadas ao EMI em si. Sendo assim, após essa opinião da professora e análise dos tutores do curso da UFPR, essa estratégia foi substituída e por não parecer ser muito local, não foi repetida durante o curso.

Porém, outra estratégia de feedback utilizada pela Oxford foi aplicada no curso local, como já mencionado na seção sobre estratégias, e sobre ela a professora mencionou o seguinte:

PO13: *“Ah! Esse é maravilhoso! Eu gosto muito desse aí.⁵¹ Isso é bem cultural, a gente tem que pegar as coisas boas das culturas e misturar tudo, porque o brasileiro não sabe dar feedback assim eu acho”.*

Durante a entrevista foi questionado à professora qual seria a sua opinião sobre a presença de um monitor ou um assistente de língua em sala para auxiliá-la e auxiliar também os alunos, sobre o tema ela menciona o seguinte:

PO13: *“Eu acho que para mim seria mais importante ter alguém para revisar os slides e até a minha pronúncia, ter esse apoio durante o planejamento da aula é melhor, daí eu acho que a presença do monitor fica como uma opção, e não algo obrigatório”.*

⁵¹ O material que a professora se refere está presente no Anexo 4.

Então foi perguntado a ela se ter esse apoio seria um incentivo para os demais professores para ofertarem suas disciplinas em inglês e ela relatou:

PO13: *“Com certeza, eu acho que quando você dá aula numa língua que não é a sua, você está trocando mais experiência do que conhecimento, tipo, ninguém vai ficar olhando o meu inglês para falar que nem eu, porque o meu inglês é meu né? Então eu não sou nativa, vou ter o meu sotaque, a minha pronúncia, mas você troca experiência, então a primeira coisa que eu falei é que os alunos consigam entender meu inglês australiano”.*

Com essa entrevista foi possível verificar a importância que o curso de formação teve para a professora se sentir preparada para ofertar uma disciplina em língua inglesa e o quanto as estratégias aprendidas e conhecimentos compartilhados foram significativos. Além disso, é possível perceber a necessidade de um apoio aos professores, segundo a entrevistada, para que planejem e elaborem suas aulas com mais qualidade.

3.1.3.1.1 Entrevista com grupo focal Turma 1 metade do curso

Outra entrevista realizada foi com um grupo de voluntários da Turma 1, os quais ficaram um dia após o término do curso para colaborarem com esta pesquisa, e neste momento foi discutido sobre suas impressões do curso até aquele momento.

Alguns comentários feitos pelos alunos durante a entrevista serão destacados aqui com o propósito de relacioná-los com o referencial teórico e também com o intuito de avaliar as presunções/percepções dos estudantes e tutores envolvidos no curso, a fim de compilar os resultados dos instrumentos utilizados para geração de dados e responder à pergunta de pesquisa.

Durante a entrevista os alunos foram convidados a mencionar suas impressões sobre o curso até aquele momento (quinto encontro).

P17: *“Para mim o curso está sendo muito positivo na verdade, porque eu não tive nenhum tipo de treinamento como ser professora, eu tenho uma formação técnica em engenharia”.*

O depoimento acima vai de encontro com o mencionado no referencial teórico sobre a formação do professor de EMI, o qual tem a especialidade em sua área, porém não há formação em licenciatura, de modo geral, não participa de cursos de

formação práticos e por isso sente a falta de preparação na área, o que vai de encontro também com o depoimento da entrevista anterior (PO13) e o próximo:

P17: *“Eu diria que mais de 95% dos conceitos que são falados aqui eu não conhecia, então está sendo muito útil para as minhas aulas assim, inclusive em português, então eu estou achando muito interessante e também porque tá sendo colocado em forma prática, que você consegue aplicar, não é só teórico, então eu estou achando bastante positivo o curso”.*

Um ponto de destaque nessa fala é o fato de o participante estar aplicando as estratégias aprendidas durante o curso em suas aulas ministradas em português também, o que comprova além da falta de cursos de treinamentos práticos a esses professores, o fato de durante o curso regular os professores aprenderem as técnicas e as aplicar em suas aulas durante um encontro e outro do curso e poder compartilhar com seus colegas e tutores a experiência, concretizando na prática a sua aprendizagem. Além de contribuir com os colegas mencionando o que deu certo ou não na aplicação das novas estratégias aprendidas durante o processo.

P18: *“Para mim também o curso tem sido principalmente uma questão de motivação num momento em que eu estava meio em crise de motivação, no sentido de que eu gosto muito de ser professora, é uma coisa que me preenche bastante, mas ao mesmo tempo né, vários anos aqui já”.*

O terceiro depoimento demonstra a importância que o curso de formação desempenha na motivação dos professores, renovando suas ideias e trazendo-os para um grupo com pensamentos semelhantes e que juntos, em uma comunidade de prática, consolidam suas ideias e sentem-se mais habilitados para renovarem as suas práticas, corroborando com as próximas falas:

P1: *“Outro ponto positivo eu acho que é mexer um pouco na motivação, já estou na docência há 28 anos e agora assim com tanto tempo de docência a gente vai cansando um pouco e esse cansaço é um componente de desmotivação que vem do contexto né, então você vai para universidade pública, você tem flexibilidade, mas por outro lado você não tem suporte por conta de muito conflito político”.*

Porém, além da motivação dos professores, é preciso motivar os alunos também, como sugere o próximo depoimento:

P18: *“Agora os estudantes têm outros interesses, eles não estudam pouco, então você tem que de alguma forma mudar alguma coisa pra motivar, eles são uma outra*

geração, então a gente tem que mudar alguma coisa, pequenos truques, usar essas técnicas ajudam muito”.

Nessa fala, além do aspecto motivacional, percebemos novamente o quanto a renovação nas estratégias de ensino é importante para os professores universitários, que reconhecem a necessidade da mudança e vem no EMI essa possibilidade, conforme as próximas falas:

P10: *“Eu não acho que é preguiça, eu acho que a dificuldade é de mudar, mas isso vale para tudo, não só para aula, para o trabalho, para a vida. Então assim, a pessoa sabe que de alguma forma tem que mudar o hábito alimentar, ela sabe o que é saudável, mas chega na hora de fazer, colocar em prática é uma barreira muito maior do que simplesmente saber a importância daquilo. E saber às vezes falar para o outro, saber indicar para o outro, mas quando tem que fazer, tem que estar muito motivado e tem que enxergar como aquilo veio trazer algum benefício [tem que correr o risco também de errar né]”.*

P19: *“Sair da zona de conforto, de fazer sempre do mesmo jeito né?”.*

P1: *“Outro ponto positivo eu acho que é mexer um pouco na motivação, já estou na docência há 28 anos, e agora assim com tanto tempo de docência a gente vai cansando um pouco e esse cansaço é um componente de desmotivação que vem do contexto né, então você vai para universidade pública, você tem flexibilidade, mas por outro lado você não tem suporte por conta de muito conflito político”.*

P1: *“Então, esse é um fator que foi positivo para mim no curso que deu formas novas de trabalhar, que trazem um pouco mais de ânimo né? Nos últimos cinco anos eu venho trabalhando juntamente em um programa para promover internacionalização e no início eu fui muito retalhada por isso. Fui bastante boicotada por isso e bastante criticada, e hoje a situação já se inverteu, essa fase já passou, hoje estou em uma fase mais de promover a internacionalização, então eu acho que o curso veio junto a essa fase do nosso programa de querer promover a internacionalização e, acho que um ponto positivo, bem significativo é o encorajar a em ensinar em língua inglesa, porque uma coisa é você ter vontade, outra coisa é você sentir preparada e ter condições de ofertar o curso”.*

P1: *“Se não tiver suporte também dos cursos dos programas, da coordenação, pró-reitoria, o EMI vai ser pra ninguém”.*

A partir as falas acima, além da importância do fator motivacional, no sentido de renovar as estratégias de ensino, o suporte institucional também é uma ação

importante para a mudança. Daufoz e Smit (2020) afirmam que o EMI é moldado conforme seus agentes, os quais possuem diversas dimensões conforme seus papéis sociais, atuando de diferentes maneiras em seus níveis hierárquicos, institucionais e sociopolíticos. E, além disso, a relevância do professor se sentir parte do grupo, como a P1 mencionou que se sentia excluída, conforme já citado por Macaro (2018) e com um curso de formação, o professor se vê em uma comunidade, como mencionado por Hallu (2010) e confirmado com a seguinte fala da P18:

P18: *“O curso em si está super legal e o grupo é muito legal e essas circunstâncias servem para conhecer pessoas da universidade que tem vontade de levar a universidade para frente, então é bom, porque às vezes a reunião de povos e tópicos né? E gostei do pró-reitor estar participando, estou achando fundamental”.*

É interessante perceber que os professores, apesar de estarem cientes dos desafios, continuam buscando motivação e aperfeiçoamento para se envolverem cada vez mais com a internacionalização e o EMI, assim, a força da glocalização (ROBERTSON, 1995 *apud* DAUFOZ; SMIT, 2020) revela não somente tensões, mas sinergias (SCOTT, 2011 *apud* DAUFOZ; SMIT, 2020).

Além dos desafios já mencionados, retomo aqui o linguístico, em que os professores percebem que a cada geração, os alunos estão cada vez mais familiarizadas com o inglês:

P1: *“Os alunos de hoje já tiveram outra vivência do inglês, muita gente está fazendo intercâmbio, as escolas agora do ensino básico estão tendendo a ser bilíngues, então a cada geração que vierem vão ser de uma barreira menor”.*

Outra barreira encontrada pelos professores, como já discutido é a questão da proficiência na língua, o que, conforme Macaro (2018) não deve ser o ponto mais importante do que a proficiência em lecionar em inglês e não a proficiência na língua em si, como descreve P1 em sua percepção ao longo do curso:

P1: *“Antes desse curso, o meu pensamento era: ‘eu vou começar ensinar em inglês somente quando eu tiver o nível máximo de inglês, porque o conteúdo a gente já tem dificuldade aí se o professor não fala bem e claramente, você mais atrapalha, mais dificulta do que ajuda”.*

Diante disso é necessário mais uma vez mencionar o quanto as estratégias aprendidas durante o curso são relevantes para esses professores, além disso, o

quanto eles podem ir colocando em prática a aprendizagem ocorrida durante o curso em suas próprias aulas, e também em seus planejamentos das próximas aulas:

P1: *“Eu ainda não estou aplicando ainda o que aprendi em minhas aulas porque faltam três aulas para acabar a disciplina, mas estou usando no planejamento do próximo semestre, pensando mais nos slides e nas técnicas que poderia usar”.*

P17: *“Mas mesmo na disciplina eu vejo que eu já mudei a forma de atuar”.*

A mesma participante percebe a sua mudança de atuação ao compreender que pode exigir mais autonomia por parte dos alunos, para que suas aulas sejam mais centradas neles e não tanto nela, conforme fala abaixo:

P17: *“Mesmo em uma disciplina de laboratório que já é bastante aplicada, esse semestre eu percebi que eu já mudei, porque não faço mais do mesmo modo, agora que sempre falo quais ensaios faremos na próxima aula. Peço para lerem os procedimentos com antecedência e na aula seguinte ao invés de eu explicar, eu vou perguntando e conduzindo de forma que eles mesmos possam fazer, e isso foi uma coisa que eu aprendi aqui no curso”.*

Outra estratégia repensada pelos professores durante o curso é a de trabalhos em grupo, equipes, em que muitos mencionavam que não era uma atividade de muita apreciação, tanto pelos alunos quanto pelos professores, porém, ao perceberem que faltava deixar claro o objetivo de os alunos estarem reunidos em grupo, ter mais direcionamento, limite de tempo para execução das atividades, isso traria mais interação para os grupos e consequentemente mais efetividade para a atividade, como menciona a P18:

P18: *“Uma coisa que eu já apliquei é essa ideia de trabalhar em grupos, de fazer os grupos discutirem entre si, fazer isso com mais frequência e de maneira mais organizada o trabalho que se faz no grupo, menos solto e organizando o feedback, não permitindo que o povo se distraia muito”.*

Além das estratégias mencionadas, o *Flipped Classroom* e o *Mentimeter* também foram abordados e a P19 descreve como conseguiu fazer uso das estratégias mesmo durante o curso e como foi produtivo:

P19: *“Os alunos ficam chocados quando aprendem com eles mesmos, eu percebi isso em um bloco agora na pós, eu fiz essa coisa de como é que chama? Flipping class né?. Eu percebi que o resultado foi bastante positivo, eles fazem e mesmo quando eu precisava de fato daquela aula mais tradicional que é mais lecturer, eu*

ainda usei o Mentimeter, foi legal porque eles interagem durante a aula e participam, e eu não costumava fazer isso”.

Outra estratégia explorada de maneira positiva foi a do *Wait Time*:

P17: *“Eu procuro fazer com que os alunos respondam mais, então eu faço perguntas e tenho mais paciência na hora de esperar as respostas, pelo menos esperar os três segundos”.*

Conforme descrições é possível perceber uma das grandes vantagens de ser realizar o curso de formação de maneira regular, visto que os professores podem, ao mesmo tempo em que estão realizando o curso, experimentar as estratégias em suas aulas e trocar ideias com seus pares:

P19: *“Eu acho até bom uma vez por semana porque eu tenho tempo para aplicar as coisas e testar o que eu tenho aprendido, eu até fiz cursos aqui de uma semana e aí que é legal, você lembra tudo, mas logo você também esquece. Quando é uma semana parece que a motivação vai lá no teto, só que passa duas semanas e vamos lá para a aula de novo do mesmo jeito”.*

3.1.3.2 Entrevista com grupo focal Turma 1 final do curso

Para a realização desta entrevista, novamente alguns participantes se prontificaram a dar suas opiniões sobre como tinha sido as suas experiências e percepções ao longo do curso. Segundo os depoimentos, o que mais causou impacto neles é o que Macaro (2018) menciona sobre a importância de ser um professor proficiente em EMI mais do que proficiente na língua em si, com isso, percebe-se como eles entenderam a relevância que o uso adequado das estratégias de ensino tem para uma aprendizagem mais efetiva. Sobre isso, os professores participantes mencionaram o seguinte:

P12: *“O curso mudou meu jeito de ver as aulas né, mas na verdade porque não é um curso de inglês, **é um curso pra você dar aula só que você tem que usar a ferramenta do inglês**, e acho isso é extremamente interessante”.*

P7: *“O que me trouxe muita força no curso é que não é só preparar a aula, porque preparar a aula eu preparo aula fazia 36 anos, **mas era preparar a aula em inglês**, para que alguém que pense em outra língua possa realmente entender aquilo que eu estou querendo passar, porque não é só você, **é a cultura que muda e a forma das pessoas verem as coisas**”.*

P12: “Eu me canso das minhas próprias aulas, e eu só dou aula há 15 anos, mas aqui na universidade estou há cinco e eu tenho aulas que estou cansado de dar, então preciso me atualizar porque eu não posso fazer com que meu aluno tenha um tipo de aula que ele vai aprender de um método ou talvez nem aprenda e vai sair no mercado competindo com outros, **aprendi que tem outra técnica de aprendizagem e que se ele vê aquele mesmo conteúdo 180 graus, então o curso me fez mudar minhas aulas**”.

Além dessas mudanças de estratégias mencionadas pelos professores, eles perceberam o quanto o conteúdo é relevante, se não mais que a própria língua utilizada, considerando como aplicá-lo, como selecioná-lo e também como deixar os alunos mais autônomos em relação à própria aprendizagem, como já mencionado na entrevista anterior.

P7: “Essa desconstrução e a reconstrução eu gostei muito, eu gostei muito mesmo por causa do foco realmente está no conteúdo, o inglês é o instrumento para transferência deste conhecimento, mas quanto mais sólido for esse conhecimento mais fácil inclusive pra outra língua você transmitir, ou seja, o teu conhecimento tem que ser forte, a transferência do conhecimento na língua, você com o tempo vai se adaptando mas o conhecimento no que você precisa transferir esse eu acho que é o primordial”.

P12: “Talvez menos conteúdo incentive o aluno a procurar mais as coisas, que ele construa o raciocínio mais facilmente, e eu não preciso passar de mão beijada, mas depois posso dar a minha opinião, mas ele constrói e o curso ajudou bastante nisso”.

P18: “Você tem que hierarquizar o conteúdo de uma forma diferente e usar estratégias também que irão suprir as carências que você possa ter e isso sentimos todos quando fomos preparar as aulas, tivemos que mudar coisas e essa experiência foi realmente interessante”.

Além dessas percepções, é interessante verificar como o curso regular permite que os professores apliquem as estratégias aprendidas em suas aulas lecionadas em língua portuguesa, caracterizando não somente como o curso regular permite essa experiência, mas também a necessidade que esses professores sentem em participarem de mais cursos de formação sobre a prática pedagógica.

P15: “Na verdade quando eu preparei a minha aula em inglês **eu fiquei pensando o que eu tinha que mudar minha aula em português também**, porque eu pensei

*porque a estratégia que a gente usa para pensar a aula na outra língua é melhor do que a que eu uso para pensar em português, **então eu estou tentando mudar algumas coisas que eu faço**, fazer diferente para motivar os alunos, obviamente que o que aprendemos aqui seriam estratégias para fazer em inglês foi uma das coisas que me trouxe aqui, mas não imaginava que seria assim, então para mim foi uma surpresa muito muito feliz”.*

P19: *“Foi até uma surpresa ter essa oportunidade né e **testar pra ver se funcionou** e eu consegui perceber que, eu acho que o incremento que eu tive durante o curso melhorou a minha aula **já mudei algumas coisas e o feedback que eu recebi foi bem positivo**”.*

E com todas essas percepções, retoma-se aqui a necessidade que os professores possuem em fazer parte de um grupo que compartilhe as mesmas ideias, vontades e necessidades, como uma comunidade de prática, considerando o EMI, as estratégias, a internacionalização e também o uso e prática da língua inglesa dentro da universidade.

P18: *“Voltando à questão do inglês, eu acho que mesmo não sendo o inglês o proposito foi muito bom ter inglês uma vez por semana porque a gente se viu obrigado a falar em inglês o que implica que seria bom fazer uma manutenção, um aprimoramento continuar tendo algum, algum evento, algo para conversar em inglês”.*

Assim, retoma-se a ideia de Daufoz e Smit (2020), de que todos os agentes de internacionalização devem ser considerados, já que o EMI é moldado por cada um deles (BRADFORD; BROWN, 2018 *apud* DAUFOZ; SMIT, 2020), então, investir no aprimoramento de língua é de extrema relevância.

3.1.3.3 Entrevista com grupo focal Turma 2

A entrevista com o grupo focal na Turma 2 ocorreu apenas no final do curso, já que sua modalidade era a intensiva, não havia como solicitar aos participantes que ficassem na hora do intervalo, do almoço, ou após o término do curso para uma entrevista, devido ao cansaço dos participantes, e como isso poderia interferir em suas respostas e aproveitamento ao longo do curso.

A primeira pergunta feita aos participantes era sobre suas opiniões a respeito do curso, e, de modo geral, eles estavam muito satisfeitos com o curso:

P29: “A gente começou o curso na segunda-feira com 19 alunos e estamos hoje na sexta-feira, no último momento, com os 19, então acho que **não há dúvida que todos estão satisfeitos com o curso**, a gente teve **100% de presença durante toda a semana**, acho que isso já é um reflexo do quanto que as pessoas gostaram do curso”.

P41: “Imagino que todos soubemos do curso na sexta-feira então **apesar de todas as coisas nós estamos aqui o tempo todo**”.

P29: “Nessa semana **eu aprendi muito**, até em como a gente pode introduzir novas tecnologias nas aulas, atividades mais em grupo e até o próprio formato da aula”.

P41: “Acho que o **curso trouxe muita reflexão, assiduidade e motivação**”.

P42: “Acho que é **um curso de excelência e se fosse pago, seria um alto custo**, então acho que a gente é grato por ter tido essa oportunidade e saber que é uma universidade pública e ter pessoas tão capacitadas como vocês para poder proporcionar isso”.

Conforme depoimentos, o curso significou positivamente aos alunos, além disso, foi interessante ver como os participantes perceberam que um curso, como o lecionado, se não fosse realizado como um piloto para esta tese, poderia ter tido um alto custo aos participantes, o que acaba corroborando com uma das justificativas da elaboração deste curso.

Outro fator interessante observado durante essa entrevista é a percepção que os participantes tiveram em relação à participação de professores de diferentes setores, o que foi algo realizado propositalmente pelos tutores, conforme já descrito na seção sobre os participantes da pesquisa.

P29: “Eu estou aqui na universidade já há 28 anos e é a primeira vez que estou tendo uma oportunidade de ter um curso assim, e ainda com a convivência com outros setores, então é **um curso da universidade como um todo**. Eu como coordenadora do curso de pós-graduação em Matemática **estou me sentindo muito mais confiante até para conversar com os meus colegas, incentivar e apoiar essas aulas em inglês**”.

Novamente é possível relacionar a fala da participante com a ideia de agente abordada no ROAD-MAPPING, em que cada um desempenha um papel, e todos eles são relevantes para a internacionalização (DAUFOZ; SMIT, 2020), e, além disso, relacionar com comunidade de prática, em que no caso, a participante se vê inserida em uma (WENGER, 1998; HALLU, 2010).

Outro ponto levantado é a questão da imersão na língua inglesa ocorrida pelos professores, visto que estavam ouvindo e falando inglês por oito horas diárias, por cinco dias. Esse ponto não foi levantado assim tão diretamente na Turma 1, visto que lá eles possuíam quatro horas semanais de imersão, por meio do curso, algo não tão intenso como na Turma 2.

P36: *“Eu gostei que eu estava em casa sozinha e **pensando em inglês**, então eu achei isso bem positivo, além dos outros pontos já falados”.*

Esse fato acaba indo de encontro a uma das razões pelas quais o professor decide inserir-se no EMI, a prática da língua, ou seja, uma oportunidade para uso e aprimoramento linguístico. Este pode ser um aspecto positivo de cursos oferecidos na modalidade intensiva, em que os participantes percebem essa imersão de maneira mais clara.

Além da motivação linguística, a Turma 2 também mencionou a importância de estar envolvido em um grupo que pensa da mesma maneira, possui os mesmos ideais e dificuldades e, por meio do curso, podem compartilhar suas frustrações e pontos positivos, como uma comunidade de prática, conceito previamente explorado e também analisado na Turma 1.

P32: *“Eu vim motivada para procurar como outras pessoas conseguem encontrar estratégias que são importantes para mim, como a ferramenta para o laboratório”.*

P28: *“O curso que fez a gente refletir sobre a nossa postura na sala de aula, fez também com que a gente adquirisse confiança em relação até o próprio inglês, essa coisa de a gente trabalhar em grupo e núcleos diferentes, isso **criou um ambiente de família** até dentro do grupo, então acho que a gente pode levar para a sala de aula e estudar um pouco mais os grupos, bem, acho que foi excelente”.*

É muito interessante ver como os professores, em apenas uma semana, criaram esse sentimento tão intenso de pertencimento, acolhendo uns aos outros, sendo receptivos e ao mesmo tempo conseguindo confiar uns nos outros para receber os feedbacks de suas *Microteaching* de maneira tão positiva e aberta. O que retoma a ideia de comunidade de prática, explorada no referencial teórico por meio dos autores Wenger (1998) e Hallu (2010).

P30: *“Eu me interessei por ciência de modo geral e percebi que tinha uma ciência ali que ia ser discutido métodos alternativos de ensino, aprendizado ativo, tudo isso parece uma coisa científica também né, embaixo disso tudo tem uma base né, eu me interessei também por isso e falei de repente é algo que eu possa melhorar. Eu*

acho que cheguei neste objetivo, **observando os outros colegas, ideias dos meus colegas**, pelo menos os que eu assisti ali **trouxeram coisas que eu falo pô eu posso usar isso também** né, nem vou contar para ele mas eu vou usar, vou copiar né! Eu estou brincando, eu posso até copiar e contar, achei muito legal”.

P42: “Ligado a isso que vocês falaram, foi o benefício da aula. O ambiente público, como todos sabem é algo muito pesado, as pessoas têm uma cultura muito de criticar o outro nas reuniões e **aqui a gente pôde construir com um ambiente construtivo**, nenhum momento foi críticas, né? Foram sugestões, foram pontos positivos, acho que isso foi um ganho, não só pela questão do inglês, mas até cultural né? Saber que a gente pode sair um pouco desses verbos né que existe na academia”.

P32: “O feedback também é importante porque a gente não tem quase oportunidade de ver a aula de outros professores, **ter essa troca, ela é importante**”.

Por meio desses depoimentos é possível perceber como a estratégia do feedback foi relevante para as suas práticas, bem como a oportunidade de colocar em prática o que aprenderam durante o curso, por meio de suas microaulas.

P29: “Ontem quando eu dei a aula eu pude perceber coisas que a gente pode de fato melhorar, então foi uma reflexão grande mesmo eu tendo tanta experiência já em sala de aula e uma boa convivência com meus alunos, **aprendi muito sim durante essa semana aqui**”.

P37: “Excelente, **muito boa experiência**, inclusive o feedback tanto a ideia de a gente poder fazer um feedback mais interativo, isso é interessante e natural, e a microaula em si muito bacana no processo de a gente refazer – você procurou apresentar como é feito ou exercitar a interação como eles fizeram, nem todos foram do mesmo jeito, e sempre ter a microaula para **praticar à docência foi muito bacana já durante a construção e a apresentação foi excelente também deu muita confiança para a gente também**, e posterior a prática docente e um feedback que fez a gente realmente ver algumas coisas e confirmar outras coisas boas ver algumas coisas que a gente não enxerga é uma excelente forma”.

Outro ponto levantado pela Turma 2 é o fato de entenderem como a interação é um ponto positivo durante as aulas e como ela pode aliviar seus trabalhos e dar ao aluno um papel mais atuante em sua aprendizagem.

P28: “Para mim foi importante para pensar na minha própria prática, eu sempre fui uma professora muito interativa, assim, não a professora de chegar e dar uma palestra, e eu sempre pensei dessa forma, mas essa semana eu já pensei, poxa não sou tão interativa assim, eu continuo conduzindo né esse diálogo, eu sempre estou no centro da coisa, então para mim foi isso, **foi refletir sobre a minha própria prática como professora**, e também a estruturar um pouco mais principalmente a questão do signposting se for para trabalhar em inglês né, porque é muito importante”.

P41: “Na verdade a interação foi um ponto alto mesmo né?, o **que nós temos que aumentar é nossa interação, isso está claro**, agora como que nós vamos conseguir com um caminhão de alunos e com tempo exíguo, esse é um problema nosso, mas que a gente tem que aumentar a interação. A gente já faz, acho que tem que fazer mais isso, para mim esse foi o principal ponto né, a interação”.

P36: “**Eu acho que essa interação faz a aula ser muito mais leve para gente**. A gente ir lá e falar por quatro horas de aula seguidas, então isso vai facilitar muito a vida, nosso desgaste”.

P28: “Essa coisa do trabalho em grupo que **fortalece a dinâmica na própria sala de aula**”.

Ao perceber aqui como a interação foi um ponto alto para esta turma, retomo o fato de a percepção de que esses professores não tiveram uma formação na área de licenciatura, e também, não realizarem cursos práticos que os auxiliem com estratégias e metodologias de sala de aula.

P37: “Isso é uma coisa que não é uma coisa só aqui, é mundial, a pessoa pega e faz seu mestrado seu doutorado, e isso praticamente é visto como se essa pessoa pode lecionar [estar preparada] **tem gente que nunca teve didática**, não teve curso nenhum no ensino superior, quanto mais técnicas [sim] mais avançadas como vocês já trabalharam com a gente, tentar construir confiança, participação, então nesse sentido é muito enriquecedor né e o curso trabalha isso”.

P32: “Eu conheço pessoas que estão indo para a universidade e tem pavor de entrar na sala de aula e dar aula, por quê? **Porque nunca deu aula antes daí chega aqui e tem que dar aula**”.

Com essa falta de contato com cursos que levem os professores a ter ciência sobre suas práticas pedagógicas, é que novamente se vê professores entendendo que muitas das práticas do EMI podem ser inseridas em suas aulas de LM, e que a

questão linguística acaba se tornando secundária quando se entende que a estratégia de ensino é o ponto primordial.

P42: *“Além da questão metodológica do inglês como meio de instrução, a gente pôde também ter várias dicas, várias percepções até mesmo para as aulas em português. Há técnicas que anteriormente a gente não tinha às vezes pensado ou percebido que poderia se aplicar né, então acho que é uma excelente iniciativa”.*

Agora, o diferencial aqui é que a Turma 2 não teve a oportunidade de colocar em prática as estratégias estudadas enquanto realizavam o curso, então o que ocorria era o deslumbramento, quando aprendiam algo novo, a anotação e o planejamento para uso futuro. Diferentemente da Turma 1 que teve a mesma experiência, porém, ao sair da aula, colocava em prática e na outra aula compartilhava com os colegas as experiências positivas e negativas, dando assim mais concreticidade à aprendizagem.

Para finalizar esta seção, retomo o capítulo inicial desta tese em que menciono um dos principais motivos para a internacionalização das IES, sendo ele: o papel que a universidade possui de entregar um cidadão cada vez mais preparado para o mundo globalizado e com um mercado de trabalho abrangente que exige diversas competências por parte do aluno (KNIGHT, 2005), e, além disso, considerando que o processo de internacionalização das IES, nas últimas duas décadas, cresceu tanto em escopo, escala e importância (KNIGHT, 2018 *apud* DAUFOZ; SMIT, 2020).

P42: *“Uma primeira motivação para se fazer o curso seria a questão mesmo de estar consciente que isso vai ser uma demanda no futuro, e que a gente precisa proporcionar isso aos alunos porque um país que está formando pessoas, eles não estão preparadas para o ambiente global, e a gente pode crescer seja em termos econômicos e ainda mais em pesquisa acadêmica. Eu sempre participo de conferências internacionais e vejo o quanto é importante essa **inserção global** não só no aspecto do inglês em si mas de fazer com que os nossos estudantes estejam aptos a participar de uma conferência internacional e não ser algo assim constrangedor, difícil, mas que eles encarem isso de uma forma natural”.*

E ainda, não apenas essa preparação do aluno, mas também do próprio professor.

P42: “Para que nós façamos efetivamente um papel de professor visitante lá, ministrar uma aula ou uma disciplina lá fora, **isso pode capacitar a universidade e os professores para isso**”.

3.1.4 Word Cloud

A estratégia do *Word Cloud* possui a finalidade de visualizar palavras dispostas em diferentes graus de relevância dentro de um contexto, quanto maior a palavra aparece na visualização, mais vezes ela é citada, e isso representa a sua importância.

Sabendo que o conhecimento linguístico é algo que preocupa muito os professores de EMI, utilizando o aplicativo *Mentimeter*⁵², os participantes foram convidados a pensar nos professores que mais marcaram a sua vida acadêmica. A partir dessa reflexão individual, os participantes deveriam escrever três características que dois professores que marcaram suas vidas tinham. Com a estratégia do *Word Cloud* o resultado das duas turmas foi o seguinte:

IMAGEM 2 – PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DE UM BOM PROFESSOR TURMA 1



FONTE: Elaborado pela autora.

⁵² *Mentimeter* é um aplicativo no qual o professor pode preparar slides e atividades interativas para serem usadas pelos estudantes por meio de seus celulares e/ou computadores.

IMAGEM 3 – PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DE UM BOM PROFESSOR TURMA 2



FONTE: Elaborado pela autora.

A partir da visualização da nuvem, é perceptível que a palavra *knowledge* foi mencionada várias vezes pelos participantes.

A partir dos resultados foi discutido sobre como ser um bom professor implicava ter domínio do conteúdo, o que é a grande virtude dos professores de EMI, além disso o quanto a empatia, acessibilidade, experiência e uma boa estratégia metodológica tornam a aprendizagem mais efetiva. A partir da discussão, conclui-se como o conhecimento é de suma relevância para as aulas e isso vai de encontro com o perfil dos professores conteudistas, já que este é o ponto forte de todos eles. Já as demais características podem ficar em segundo plano, e também são qualidades que muitos deles possuem: empatia, acessibilidade, experiência. Dessa maneira, a proficiência linguística acaba saindo um pouco do foco e os professores começam a sentir-se mais confortáveis e, conseqüentemente, motivados para lecionar suas disciplinas em EMI.

Após esta atividade, os professores foram convidados a ler o texto: “Effective Teaching in Higher Education: Perceptions of First Year Undergraduate Students”, o qual apresenta um recorte de pesquisa sobre a percepção que estudantes de uma universidade do Reino Unido tinham sobre o que constitui um professor efetivo.

Para a realização da atividade, aos participantes do curso foi solicitado apenas que lessem o *abstract* do texto e analisassem as tabelas contidas nos

quadros 1 e 2 e refletissem se possuíam ou não as qualidades apresentadas nas tabelas. Desse modo a leitura teve um direcionamento e como o tempo da maioria dos professores é limitado, eles puderam realizar a atividade, fazendo com que a estratégia do *Flipped Classroom* fosse desenvolvida com sucesso.

QUADRO 7 – THE TOP 5 STATEMENTS DESCRIBING EFFECTIVE UNIVERSITY TEACHERS THE MOST POSITIVELY

Table 2 The Top 5 Statements Describing Effective University Teachers the Most Positively	
Effective university teachers....	% of Strongly Agree and Agree Responses
demonstrate excellent knowledge of their subject	99
include group activities during sessions	95
encourage discussion	94
are approachable	91
start sessions on time	91

FONTE: Allan, Carke e Jopling (2009, p. 366).

QUADRO 8 – THE STATEMENTS DESCRIBING EFFECTIVE UNIVERSITY TEACHERS AND ATTRACTING NO DISAGREEMENT

Table 3 The Statements Describing Effective University Teachers and Attracting No Disagreement	
Effective university teachers....	
demonstrate excellent knowledge of their subject	
ensure the relevance of information within sessions	
are patient	
respect students' opinions	
are enthusiastic about learning	

FONTE: Allan, Carke e Jopling (2009, p. 367).

Após a discussão do texto, novamente, foi-se valorizado o quanto ter domínio do conteúdo, empatia, acessibilidade, experiência e uma boa estratégia metodológica tornam a aprendizagem mais efetiva e são qualidades marcadas tanto por eles enquanto estudantes (verificado nas *Word Clouds*) e pela pesquisa acima mencionada. Com essa comparação, ocorreu outra conversa sobre quanto o fator

linguístico pode ficar em segundo plano no contexto EMI, o que acaba trazendo um pouco mais de conforto e motivação para os professores de EMI.

Comparando a Turma 1 com a Turma 2 durante a realização desta atividade, percebeu-se que a Turma 1, por ter encontros semanais, houve a possibilidade de passar mais tempo refletindo e discutindo o assunto, visto que para eles, após a realização da *Word Cloud* em sala, foi solicitado o preenchimento de um questionário durante a semana, a fim de relatarem suas opiniões sobre o tema para trazer mais discussões para o próximo encontro. Assim, a discussão acabou sendo muito rica, pois muitos professores não leram apenas o solicitado (*abstract* e tabelas), eles acabaram lendo o texto inteiro.

Como a Turma 2 realizou o curso em uma semana, com encontros pela manhã e tarde, considerou-se muito solicitar aos participantes que além de lerem o texto preenchessem um questionário, devido à falta de tempo e/ou sobrecarga que poderia haver. Além disso, como os participantes foram avisados na sexta-feira sobre suas participações no curso na segunda-feira, para eles foi enviado um e-mail com todas as tarefas e textos a serem lidos durante o final de semana que precedia o curso, então, ao fazerem a *Word Cloud*, eles já haviam tido acesso ao texto, e com isso suas respostas podem ter sido influenciadas pela leitura prévia, porém isso não tem como se medir.

Sobre o questionário realizado com a Turma 1, uma das perguntas realizadas foi se eles consideravam possuir as qualidades listadas nos quadros 1 e 2 apresentados anteriormente. Dos 15 alunos que responderam ao questionário, todos, de modo geral, mencionaram possuir essas qualidades, principalmente a de ter domínio do conteúdo, porém, há certa preocupação dos professores em relação aos próprios estudantes, no sentido de não terem muito interesse nas discussões de sala de aula, bem como nas atividades realizadas em grupo, sendo um pouco mais difícil trazer os alunos para o centro da aprendizagem. Os participantes afirmaram ser pacientes e ter um bom relacionamento com os estudantes.

Quando questionados se alguma das qualidades os surpreende, de modo geral, eles mencionaram que não, visto que todas as qualidades listadas, segundo eles, devem fazer parte das características de ser um bom professor, como ter domínio do conteúdo e ter empatia e realizar atividades em grupo, uma vez que essas são características necessárias para o ensino atual. Os professores acreditam que começar a aula no horário poderia ter sido uma qualidade não listada, visto que

isso seria uma atitude já implícita na profissão do professor, desse modo não precisaria ser destacada, segundo eles.

De modo geral, a atividade cumpriu o seu objetivo de mostrar aos professores o quanto ter conhecimento sobre o conteúdo é de extrema relevância para o contexto EMI, confortando-os um pouco mais, visto que essa característica é de domínio de todos e a proficiência linguística acaba deixando de ser a tensão principal dos professores.

3.1.5 *SWOT*

Conforme mencionado na metodologia deste trabalho, uma das estratégias utilizada durante os cursos foi a *SWOT*, aplicada da seguinte maneira: primeiramente foi fixado na parede quatro papéis coloridos contendo uma letra da sigla *SWOT* em cada um deles. Os professores foram questionados se já conheciam a estratégia e o que imaginavam que iria acontecer naquele momento. Nas duas turmas foi dada a oportunidade para que os professores familiarizados com a dinâmica explicassem como sua aplicação ocorria em empresas e como imaginavam que aconteceria naquele momento, permitindo assim que o conhecimento prévio dos alunos fosse valorizado.

Em seguida os tutores complementaram as explicações sobre objetivo de aplicação de tal estratégia, que era o de refletir o EMI no momento atual da UFPR (2018), para que pudessem pensar em futuras estratégias de sua melhoria. Então, individualmente os alunos pensaram por alguns minutos sobre o tema, para que então, em pequenos grupos pudessem fazer anotações em conjunto.

Na sequência os alunos foram convidados a colar seus post-its com suas ideias no cartaz com a matriz *SWOT*. Conforme Figura 7.

Com isso, a aplicação foi muito significativa, visto que a reflexão era local, um dos principais propósitos do curso de formação, pensar em estratégias locais de melhorias do EMI.

Na aplicação do *SWOT*, quando questionados quais eram as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças que o EMI apresentava para a UFPR, os professores responderam da seguinte maneira:

SWOT ANALYSIS – Turma 1					
Strengths			Threats		
Institutional	Department	Personal	Institutional	Department	Personal
Policies Support Internationali- zation Visibility	Resources Policy Partnership “Pressure”	Partners Motivation Pressure Updating	Giving up our culture and opening a Federal (Brazilian) university for foreigners	No room for new disciplines in English in the pedagogical project A sense of losing position by professors who don’t speak English	Can’t express myself Students speak better Taking too much time preparing the course, so don’t have time for other activities
Opportunities			Weaknesses		
Institutional	Department	Personal	Institutional	Department	Personal
Visibility MarketingFunding Receive students Financial resources for	Improve the network Prepare students for a global	Give classes abroad (in many countries) To improve	We don’t attract foreign students Time to	We don’t attract foreign students Time to	English skills Time to improve English Courage and

traveling to work as a visitor professor Cultural shock Internationali- zation Connections to bring good people Set higher levels Double degree opportunities	market Improve the impact of the research and publications Improve CAPES evaluation	international network for professors and students Personal satisfaction Improve the impact of the research and publications	prepare the change Calendar (national x international) Partnerships with: international agency and UFPR departments	prepare the change Students' English Skills Partnerships with: international agency and UFPR departments	motivation to teach in English Participation in English conferences Financial resources
---	---	--	---	---	--

SWOT ANALYSIS – Turma 2	
Strengths	Threats
Visibility Scientific communication Build, improve network There is no turning back Personal improvement Improve English Proficiency To get to know and be known	Students may not learn properly The students might have lower level of learning Misunderstanding They might feel inhibited Pressure on teachers who do not teach in English Communication is poor when translating back to Portuguese
Opportunities	Weaknesses
Timming UFPR incentives To practice (conferences) To go overseas Broaden opportunities The opportunity to think differently To learn different culture State of the art Universal communication	Language level Legal issues Lack of confidence, not comfortable to speak in the language EMI government in Institution, support and interaction EMI methodology Communication channel

Skeptical about its own class To think differently To learn	
---	--

O primeiro aspecto a se considerar ao comparar as ideias das duas turmas é o fato de a Turma 1 ter categorizado o EMI em questões: institucionais, departamentais e pessoais, o que acarreta mais detalhes e consequentemente mais discussões.

É importante lembrar que a Turma 1 é composta por a maior parte dos professores tendo de 20 a mais anos de experiência, o que não ocorre com a Turma 2, e isso, acaba trazendo mais experiência institucional para o debate.

Além da idade, o fator tempo também pode ter desencadeado uma discussão mais prolongada na Turma 1, já que o fato dela ser regular, há a sensação tanto por parte dos alunos quando dos tutores, de que as atividades podem ser realizadas com mais calma na Turma 1 do que na Turma 2.

Essa questão de tempo fica clara durante as turmas visto que a Turma 1, caso não termine uma atividade ou necessite de uma leitura a mais para o próximo encontro, pode realizar, visto que o curso é semanal, o que possibilita determinados acordos que na Turma 2 não são possíveis.

Ao compararmos as respostas dadas pelas duas turmas, podemos perceber que em relação às forças, as duas turmas responderam os fatores: visibilidade, relações interpessoais e aperfeiçoamento pessoal. A Turma 1 ainda mencionou as questões políticas, o suporte financeiro e/ou falta dele, a motivação e pressão pessoais. A Turma 2 acrescentou a ideia da comunicação científica, o aperfeiçoamento linguístico e o EMI ser um caminho sem volta.

Sobre as ameaças, as duas turmas mencionaram a pressão sofrida pelos professores que não lecionam em inglês, a possível falha na comunicação que pode ocorrer por causa da língua e consequentemente na aprendizagem. A Turma 1 incluiu ainda o fato de não existir espaço para disciplinas em inglês no currículo do curso e o tempo de preparação para uma aula em inglês. É perceptível que a preocupação da Turma 2 é com a efetividade na aprendizagem, já que o inglês pode se tornar um empecilho para isso.

A respeito das oportunidades, as duas turmas mencionaram a possibilidade de parcerias com outras universidades ser algo positivo tanto para os alunos quanto

para os professores, além do incentivo financeiro da universidade. A Turma 1 ainda mencionou a preparação dos alunos para o mercado global, além do impacto nas pesquisas e publicações e consequentemente aumentando a avaliação do curso pela Capes, e também a satisfação pessoal. A Turma 2 acrescentou a aprendizagem sobre outras culturas e consequente o pensar diferente e o aprender.

Sobre as fraquezas, as duas turmas mencionaram o fator linguístico, tanto na falta de tempo para aprimoramento da língua, quanto à proficiência, ou falta dela por parte dos envolvidos, gerando falta de confiança. A Turma 1 relatou que a universidade não atrai tantos estudantes estrangeiros para as ofertas de disciplinas, que há falta de tempo para as mudanças, bem como o calendário nacional e internacional serem diferentes, e ainda, a falta de recursos financeiros. A Turma 2 acrescentou as questões legais, a metodologia requerida para o EMI e também a falta de um canal de comunicação sobre esses assuntos na instituição.

Considerando que a técnica do *SWOT* foi uma das primeiras a ser utilizada durante o curso, as respostas das turmas acabam se igualando em vários aspectos, o que já eram esperados pelos tutores, visto que são questões normalmente discutidas no EMI, como: os fatores linguísticos, políticos e metodológicos, como já citados no referencial teórico e também em algumas análises, e as seis dimensões propostas pelo ROAD-MAPPING: roles of English (RO), academic disciplines (AD), (language) management (M), agents (A), practices and processes (PP), internationalisation and globalisation (ING) (DAUFOZ; SMIT, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese objetivou-se, principalmente, analisar a elaboração, a pilotagem e os resultados de um curso pensado em duas modalidades (regular e intensivo) e localmente (Universidade Federal do Paraná – UFPR), para professores universitários que possuísem interesse em lecionar suas disciplinas e/ou cursos por meio da língua inglesa, a fim de verificar quais seriam as melhores estratégias para a elaboração e aplicação de um curso de formação de professores em EMI considerando as suas necessidades locais.

Para isso, uma pesquisa bibliográfica foi realizada com o intuito de conhecer o panorama histórico do processo de internacionalização das IES, entender melhor o conceito EMI, considerando-o uma ação de internacionalização em casa, identificar o desenvolvimento do EMI no Brasil, bem como caracterizar as perspectivas presentes na elaboração de um curso para formação de professores.

Além disso, por meio da observação e participação da autora no curso oferecido, pela Oxford University, para professores universitários brasileiros, pela experiência do orientador deste trabalho e também pela entrevista realizada com outra participante do curso, foi indicado um conjunto de estratégias relevantes para o desenvolvimento de um curso local para professores universitários interessados em lecionar suas disciplinas em língua inglesa.

Após essa seleção de estratégias, um curso foi pilotado em duas modalidades (regular e intensivo), para um grupo específico de professores e durante este trabalho seu desenvolvimento foi descrito.

Enfim, por meio de questionários, entrevistas, observações e demais meios de geração de dados, foi-se avaliado as presunções/percepções dos estudantes e tutores envolvidos no curso, no intuito de compilar os resultados dos instrumentos utilizados para coleta de dados a fim de responder à seguinte pergunta de pesquisa: “quais são os aspectos mais relevantes a serem considerados para a elaboração e aplicação de um curso de formação de professores em EMI considerando as suas necessidades locais”.

Dessa forma, é inevitável fazer a comparação entre o desenvolvimento e aplicação do curso nas duas turmas, visto que o principal intuito é o entender quais foram as estratégias mais efetivas ao longo de todo esse processo.

Elaboração do curso

Percebeu-se então que, a elaboração do curso, o qual foi aplicado pela primeira vez na Turma 1, ocorreu de maneira mais intensa, com mais discussões entre autora e orientador, a fim de elaborarem um curso de formação com o máximo de qualidade possível. Para isso, além dos encontros que precederam o primeiro dia de aula do curso, todas as semanas recorrentes eram compostas por encontros semanais para a reflexão e reelaboração das aulas subsequentes. Visto que por mais que o curso estivesse inteiramente elaborado antes de se iniciar, durante cada semana era necessário realizar ajustes no cronograma e nas tarefas a serem realizadas, conforme o desenvolvimento da turma.

Já a Turma 2, por ter ocorrido de modo intensivo, não possibilitou o replanejamento de modo mais elaborado, apenas com pequenas mudanças de adicionar ou retirar atividades por razão do tempo disponível para a realização.

Todo o processo de elaboração do curso, seja ele, prévio e/ou em seu decorrer levou em consideração a proposta de Graves (2020), a qual sugere, de maneira resumida que, quando há necessidade de elaboração e um curso, quatro estágios precisam ser cumpridos: planejar, ensinar, replanejar para então modificá-lo, além de sugerir um modelo de desenvolvimento de curso cíclico. Outro aspecto considerado foi o processo de reflexão na ação⁵³ (SCHÖN, 2000), ou seja, durante a aplicação do curso e também na reflexão sobre a ação, que seria antes e depois da aplicação, mencionado por Russell e Munby (1991 *apud* FREEMAN, 2001). Desse modo, a cada planejamento e aplicação, havia espaço para reflexão e possíveis mudanças.

Nível de conhecimento de língua

Outro fator ocorrido de forma diferenciada nas turmas é que os participantes da Turma 1, quando questionados sobre seus níveis de conhecimento de língua, antes de iniciarem o curso e ao seu término, mantiveram as suas respostas ou consideraram estar em um nível mais alto, enquanto os professores da Turma 2

⁵³ “Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela”.

mencionaram que o nível de conhecimento de língua era inferior ao que responderam no início do curso, apesar de o curso intensivo permitir uma maior imersão na língua, visto que são oito horas por cinco dias consecutivos de contato com a língua, como mencionado pela P36 da Turma 2 que percebeu estar pensando em inglês no final da semana após sentir a imersão no curso.

As hipóteses levantadas para que a percepção de que o nível de conhecimento de língua dos alunos era menor ao final do curso do que em seu início são: (1) ao responderem o questionário inicial, os participantes desconheciam o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas e ao fazerem uma autorreflexão sobre seus níveis durante o curso – por meio do teste de nivelamento aplicado, suas opiniões podem ter mudado; (2) a exaustão de estar em contato com a língua inglesa por cinco dias consecutivos e por 8 horas diárias gera um cansaço cerebral muito grande, causando dor de cabeça e exaustão, o que pode gerar incompreensões pelo cansaço mental, e não pela falta de conhecimento da língua, mas isso acaba se misturando e os participantes podem ter considerado que sabiam menos do que imaginavam. A hipótese 1 pode ter acontecido com alguns alunos da Turma 1, porém a hipótese 2 já não, visto que a exposição à língua era de 4 horas semanais durante o curso.

Vale destacar que ao selecionarem seus níveis de conhecimento de língua, cada professor teve como ponto de partida a visão de língua que possui, ou possuía previamente e após a conclusão do curso, assim, a estratégia de abordar conceitos de língua ao longo do curso foi de grande valia, visto que este é o instrumento que iriam utilizar para lecionar as suas aulas.

Disponibilidade dos professores

É relevante destacar que o número de professores interessados em realizar o curso na Turma 1 foi de mais de 60 professores em apenas dois dias de inscrição, somando 24 professores na turma, já na Turma 2, todos os professores que não foram contemplados com o curso foram contactados para fazer parte da turma, porém vários mencionaram a falta de disponibilidade em realizá-lo, o que somou em 19 professores na Turma 2, o que pode nos fazer refletir sobre a indisponibilidade dos professores em realizar um curso de modo intensivo, e em período de recesso, por questões como: necessidade de descanso ao final de um semestre, viagens

agendadas para o recesso, entre outras. Demonstrando assim, que a disponibilidade dos professores para realizar um curso de formação ocorre enquanto estão em meio aos seus trabalhos, mesmo que de maneira já exacerbada.

Além disso, reflete-se aqui sobre o quão importante é não separar uma formação de professores do sistema normal, ou seja, os professores estarem inseridos em seus contextos ao longo de suas formações parece ser mais eficaz do que tirá-los de seus momentos de atuação para a sua formação.

Teoria na prática

Outro fator relevante observado entre as Turmas é o fato de que na Turma 1 os professores puderam experienciar as estratégias aprendidas ao longo do curso em suas turmas regulares de língua portuguesa enquanto o curso acontecia, podendo ter contato com as metodologias e de imediato as colocar em prática, possibilitando assim uma aprendizagem mais concreta das estratégias, visto que após a sua aplicação os participantes compartilhavam os resultados os seus pares. O que não ocorreu com a Turma 2, visto que os professores estavam em período de férias, e por mais que percebessem a possibilidade de aplicabilidade, não puderam as aplicar ao longo do curso, retomando assim a ideia da importância de se estar inserido no contexto de atuação durante o processo de formação.

Flipped Classroom

Algo ocorrido de forma diferente nas turmas foi a aplicação das seguintes atividades: (1) a atividade relacionada ao texto “Effective Teaching in Higher Education: Perceptions of First Year Undergraduate Students” possibilitou ao alunos da Turma 1 a realizarem uma leitura mais completa do texto, e também o preenchimento de um questionário com suas respostas, o que não foi possível realizar com a Turma 2, na qual os participantes leram o texto antes do início do curso e apenas o discutiram em sala; (2) o *Problem Based Learning*, quando realizado na Turma 1, pôde ser trabalhado com estratégias que permitiram aos alunos passarem mais tempo com os problemas e, conseqüentemente, levantar mais questões e discussões sobre cada caso. Nessa turma cada estudante recebeu um problema e o levou para casa para poder trazer, na aula subsequente, ideias

para a sua resolução. Além disso, foi postado na rede social *Facebook* todos os problemas para que os professores pudessem trocar ideias sobre os problemas, gerando assim um fórum de discussão. Já na Turma 2, os professores receberam os problemas no término de um dia de aula e no outro dia, pela manhã, já tinham que discutir as possíveis soluções para as questões levantadas, ou seja, tiveram menos tempo para reflexão.

Sobre a questão de postagens em redes sociais, foi possível verificar que a Turma 1 tinha uma maior participação no *Facebook*, postando discussões, opiniões, informações e afins, enquanto a Turma 2 acabou tendo uma participação mais tímida.

Com as questões supracitadas é possível perceber que a Turma 1 teve a oportunidade de realizar o curso com uma certa calma, tendo mais tempo para refletir sobre os temas trabalhados e também aplicá-los, repensando seus níveis de conhecimento de língua com mais cautela, enquanto a Turma 2 realizou o curso com um pouco mais de limitação de tempo. Isso se reflete também no tempo em que os alunos eram expostos aos conteúdos, enquanto a Turma 1 poderia levar discussões para serem refletidas em casa e discutidas nas redes sociais, a Turma 2 precisava finalizar as discussões em sala, já que no outro dia outro tema já seria explorado.

Comprometimento

Algo que foi possível perceber nas duas turmas foi, primeiramente, o fator comprometimento com o curso, a motivação e também o envolvimento que os participantes acabaram tendo tanto com tutores quanto com seus pares, estreitando as relações como forma de manter uma comunidade de prática ativa, visto que até hoje (2020) os grupos criados no *WhatsApp* continuam ativos e com trocas de informações sobre a Universidade, as questões referentes ao inglês e também metodológicas, além das questões humorísticas que ocorrem com frequência nesse tipo de rede social. Durante as aulas, nos dois grupos houve uma ausência ou outra por parte dos participantes, porém não houve desistência e grandes ocorrências de faltas.

Personalização do curso

Para o desenvolvimento deste curso, foi possível perceber a importância de sua elaboração a partir de um contexto específico, o que o tornou mais personalizado e consequentemente proporcionou-lhe uma maior efetividade, ao passo que seus participantes conseguiram se identificar com alguns dos seguintes aspectos:

a) a estratégia do SWOT contribuiu para que os professores conseguissem identificar seus contextos de atuação para que a partir disso também pudessem se ver dentro desta comunidade que formaram para então planejar seus futuros passos, o que não seria possível se não tivessem analisado suas próprias realidades.

b) o fato de logo no primeiro encontro os participantes terem a oportunidade de assistirem a um vídeo de uma personalidade de grande influência na cidade em que trabalham, fez com que se identificassem ainda mais com o palestrante para então analisarem aspectos da língua.

c) algumas informações que acabaram aparecendo em mais de um meio de coleta de dados é a questão do custo de um curso de formação, visto que em entrevista com PO13 e também na entrevista do P42 os dois mencionam a grande oportunidade de se ter um curso local, visto que assim os professores não tiveram que arcar com custos financeiros, diferentemente do curso base oferecido pela Oxford University, o qual teve um custo considerável.

Elaboração de aula

Uma discussão existente no EMI é a comparação do tempo utilizado para a elaboração de uma aula lecionada na primeira língua e em língua inglesa. Pesquisas relatam que os professores já percebem que para a elaboração de uma aula que será lecionada em língua inglesa se gasta mais tempo, e essa informação acabou sendo relatada pela entrevistada PO13 e a mesma informação aparece durante a atividade de *SWOT* ocorrida na Turma 1.

É possível que com uma elaboração mais detalhada e demorada, tanto professores quanto estudantes acabam sendo beneficiados no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem visto que a ideia de que uma aula elaborada em

seu próprio idioma e outra em uma língua diferente, requer não apenas a tradução de materiais e repetição de estratégias, mas sim uma ressignificação de conteúdo e abordagens, conforme explicitado por Macaro (2018) ao longo deste trabalho. Com isso, reforçando ainda mais a ideia da importância de um curso de formação para professores que pretendem lecionar suas disciplinas em outro idioma.

Com essas questões levantadas, é possível perceber, de modo bem prático que, ao compararmos as duas turmas, teremos o seguinte:

Tópico	Turma 1	Turma 2
Nível de língua	Três participantes consideraram que seus níveis diminuíram.	Cinco participantes consideraram que seus níveis diminuíram.
Confiança para se lecionar em inglês	72,7% percebeu que a confiança aumentou.	28,8% percebeu que a confiança aumentou.
Aplicabilidade das atividades em suas aulas lecionadas em português.	Os participantes conseguiram aplicar e compartilhar as experiências.	Os participantes conseguiram imaginar as aplicabilidades das estratégias, mas não tiveram a oportunidade de aplicar durante o curso e compartilhar experiências.
Número de professores disponíveis para realizarem o curso	Mais de 60 professores (inscrições precisaram ser interrompidas).	Apenas 19 conseguiram realizar o curso.
Adaptações necessárias durante o Curso	Tutores encontravam-se semanalmente após as aulas para discutirem possíveis adaptações e melhorias nas estratégias.	Tutores conversavam rapidamente ao final do dia para realizarem as adaptações, algumas sendo feitas de maneira mais improvisada sem tempo de discussão entre

		tutores.
Leituras prévias	Os participantes conseguiram realizar três leituras prévias para iniciarem o curso.	Os participantes receberam as leituras dois dias antes de o curso ser iniciado, impossibilitando a leitura de todos os textos antes de iniciarem o processo.
Atividades prévias	Os participantes conseguiam assistir a vídeos e refletir sobre alguns pontos antes do início da aula.	Não eram solicitadas atividades prévias pela sobrecarga do curso.
Reflexão e discussão dos conteúdos	Os participantes tinham uma semana para discutir e refletir sobre os conteúdos das aulas, inclusive compartilhando conhecimentos com a turma por meio de mídias sociais.	As trocas eram feitas mais em sala de aula e menos pelas mídias sociais.
Atividade PBL	A atividade de PBL possibilitou que os participantes lessem seus problemas e trocassem suas ideias nas mídias sociais.	Os participantes receberam seus problemas ao término da aula para serem discutidos no início da aula do dia seguinte.
Lecionar em inglês após o curso	36,8% lecionou.	46,15% lecionou.

Como mencionado na introdução deste trabalho, várias são as indagações ocorridas quando se pensa em internacionalização das IES, curso de formação de professores, o EMI e afins, com isso, este trabalho objetivou analisar quais seriam os aspectos mais relevantes a serem considerados na elaboração e pilotagem de um curso de formação para professores de EMI, mas não apenas isso, mas principalmente, considerando as necessidades locais dos participantes.

Assim, foi possível entender que quando um curso é planejado, seus participantes devem estar no centro da atenção, visto que serão eles os

personagens mais beneficiados. É para eles que o curso é proposto, pensado, desenhado e aplicado, serão eles que irão usufruir das estratégias de ensino-aprendizagem sugeridas e exploradas.

Para o curso aqui desenvolvido, alguns professores do *Stricto Sensu* da Universidade Federal do Paraná foram claramente beneficiados, visto que o impacto desta formação foi além de seus aperfeiçoamentos linguísticos e profissionais, mas também o desenvolvimento pessoal que cada um pôde ter.

No entanto, sabe-se que a aprendizagem é algo individual, que está relacionado a diversas variáveis, e que cada comunidade de prática possui suas peculiaridades, conforme o perfil de seus indivíduos. Então, uma conclusão tão objetiva não abarcaria todas as nuances envolvidas durante esta pesquisa. Não seria possível descrever aqui quais seriam as estratégias que deveriam estar inseridas ou não em um curso de formação como o aqui explorado, visto que seu diferencial é a questão local, assim, para cada novo curso a ser desenvolvido, é preciso o repensar, o replanejar, para então o reaplicar.

Assim, esta tese pôde apresentar vários aspectos a serem considerados quando um curso está sendo elaborado e também introduzir novas estratégias para que possam ser exploradas cada vez mais e em diferentes contextos, seu objetivo deixou de ser apenas um trabalho de análise, mas também um guia para futuras propostas de elaboração de cursos de professores em EMI.

Com isso, sugere-se que novas turmas de curso de formação de professores em EMI sejam ofertadas aos docentes da UFPR, seja na modalidade regular ou intensiva, ou até mesmo, a distância, visto que o maior benefício que esses educadores podem ter é a oportunidade de aperfeiçoamento linguístico e metodológico para se sentirem cada vez mais confiantes e preparados para lecionarem suas disciplinas em língua inglesa, cooperando assim com o processo de internacionalização da universidade e principalmente, o aperfeiçoamento individual. E porque não abrir esta proposta para outros contextos?

E eis que tudo se encontra entrelaçado...

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, R. International Programmes in the German-speaking World and Englishization: a critical analysis. In: WILKINSON, R.; ZEGERS, V. (ed.). *Realizing content and language integration in higher education*. v. 77-95. Maastricht: Maastricht University Press, 2008.
- ALLAN, J.; CLARKE, K.; JOPLING, M. Effective Teaching in Higher Education: Perceptions of First Year Undergraduate Students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, [S. l], v. 21, n. 3, p. 362-372, 2009.
- ALLEN, D. W.; COOPER, J. M.; POLIAKOFF, L. *Microteaching: history and present status*. Washington: National Center for Educational Communication, 1972.
- ALTBACH, P. G. *Educación Superior Comparada: El conocimiento, La Universidad y desarrollo*. Madrid: Artes Gráficas Grupo S.^a Nicolas Morales, 2001.
- ARUM, S.; VAN, J. de W. The Need for a Definition of International Education in U.S. Universities. Bridges to the Futures: Strategies for Internationalizing Higher Education. In: DE WIT, H.; JARAMILLO, I.; GACEL-ÁVILA, J.; KNIGHT, J. *Higher education in Latin America. The international dimension*. Washington: World Bank, 2005.
- BEELEN, J.; JONES, E. Europe calling: a new definition for internationalization at home. *International Higher Education*, Boston, v. 83, special issue, p. 12-13, 2015.
- BRADFORD, A. Toward a Typology of Implementation Challenges Facing English-Medium Instruction in Higher Education Evidence From Japan. *Journal of Studies in International Education*, [on-line], v. 20, n. 4, p. 339-356, sep., 2016.
- COLEMAN, J. A. A Bolognai Folyamat és az európai nyelvtanárképzés jövője [The bologna process and the future of European language teacher training]. *Modern Nyelvoktatás (Modern Language Teaching)*, Cambridge, v. IX, n. 4, p. 3-12, 2003.
- COLEMAN, J. A. New contexts for university languages: The Bologna Process, globalisation and employability, 2005. *Proceedings of Navigating the new landscape for languages conference SOAS*, London, june, 2004.
- COLEMAN, J. A. Bologna, mobility and the marketisation of higher education, 2009. *Paper delivered to the University Council for Modern Languages workshop The Bologna Process and its Implications for Languages Schools/Departments in UK HEIs*. Kings College, july, London, 2009.
- COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- COSTA, F.; COLEMAN, J. A. A survey of English-medium instruction in Italian higher education. *International Journal os Bilingual Education and Bilingualism*, [on-line], v. 16, p. 3-19, 2013.

CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DEARDEN, J. *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon*. Londres: British Council, 2014.

DEARDEN, J. The changing roles of EMI academics and English language specialists. In: DIKILITAS, K.; KIRKGÖZ, Y. (ed.). *Key issues in English for specific purposes in higher education*. Cham: Springer, 2018, p. 323-338.

DEARDEN, J.; MACARO, E. Higher Education Teachers' Attitudes towards English Medium Instruction: A Three-Country Comparison. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, Polônia, v. 6, n. 3, p. 455-486, 2016.

DE WIT, H. *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. Califórnia: Greenwood Publishing Group, 2002, p. 3-18.

DE WIT, H.; JARAMILLO, I.; GACEL-ÁVILA, J.; KNIGHT, J. *Higher education in Latin America. The international dimension*. Washington: World Bank, 2005.

DE WIT, H.; LEASK, B. Internationalization, the Curriculum, and the Disciplines. *International Higher Education*, [on-line], v. 83, special issue, p. 10-12, 2015.

DE WITT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, E. *Internationalisation of higher education*. Belgium: Policy Department B: Structural Cohesion Policies, European Parliament, 2015. Disponível em: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf). Acesso em: 29 jan. 2020.

DAFOUZ, E. English-medium instruction and teacher education programmes in higher education: ideological forces and imagined identities at work. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, [on-line], v. 21, n. 5, p. 540-552, 2018.

DAFOUZ E.; SMIT U. The ROAD-MAPPING Framework. In: DAFOUZ, E.; SMIT, U. *ROAD-MAPPING English Medium Education in the Internationalised University*. Cham: Palgrave Pivot, 2020.

ERLING, E. J. The many names of English. *English Today* 81, v. 21, 40-44, 2005. In: BECKER, M. R. ELF: Inglês como língua franca. In: 1º SIMPÓSIO DE REFLEXÕES SOBRE AS METODOLOGIAS E PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS. *Anais [...]*. Eletras, v. 19, n. 19, dez., 2009.

FERNANDES, K. A. R. A internacionalização das IES: o EMI e a PUCPR. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. In: VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE. Pelotas, p. 18506-18517, 2017. *Anais [...]*. Pelotas, 2017. ISSN 2176-1396.

FERNANDES, V.; FRISON, L. Estratégias de aprendizagem autorregulatórias no ensino superior: como estimuladoras para os processos de aprender. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2013. ISBN: 978-989-8525-22-2.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HALU, R. C. *Formação de formadoras de professoras de inglês em contexto de formação continuada* (NAP-UFPR). 2010. 246 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GEDVILIENĖ, G.; BORTKEVIČIENĖ, V. The importance of key competences in the context of lifelong learning. *Proceedings of ICERI201*, Espanha, p. 4646-4653, 2013.

GIMENEZ, T. *et al. Guide to English as a medium of instruction in Brazilian Higher Education institutions 2018-2019*. São Paulo: British Council, 2018.

GNUTZMANN, C. 30 Jahre Frühjahrskonferenz. Die Perspektive Mehrsprachigkeit vor dem Hintergrund des Englischen (als “killer language”). In: BAUSCH, E.; BURWITZ-MELZER, F. G.; KÖNIGS, H-J. KRUMM. *Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick*, K-R. Tübingen: Narr Verlag, p. 17-25, 2011.

GOODMAN, B. A. Higher education in Ukraine: European cooperation at what political and linguistic cost? *International Journal of Pedagogies and Learning*, Austrália, v. 9, p. 130-141, 2010.

GRAVES, K. *Teacher as course developers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GRAVES, K. *Designing Language Courses: A guide for teachers*. Michigan: Newbury House Teacher Development, 2020.

GUSTAFSSON, H. Capturing EMI teachers’ linguistic needs: a usage-based perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, [on-line], v. 23, n. 9, p. 1071-1082, 2018. DOI: 10.1080/13670050.2018.1425367.

HIBARINO, D. Práticas de Sala de aula em língua inglesa: exercícios de autonomia e identidade. In: JORDÃO, C.; MARTINEZ, J.; HALU, R. *Formação “Desformatada”: práticas com professores de língua inglesa*. São Paulo: Pontes, 2011, p. 107-128.

HINO, N. The teaching of English as an International Language in Japan: an answer to the dilemma of indigenous values and global needs in the Expanding Circle. *AILA Review*, [on-line], v. 22, p. 103-119, 2009. DOI 10.1075/aila.22.08hin.

HMELO-SILVER, C. E. Problem-based learning: What and how do students learn?. *Educational psychology review*, [on-line], v. 16, n. 3, p. 235-266, 2004.

JENKINS, J. Points of view and blind spots: ELF and SLA. *International Journal of Applied Linguistics*, Reino Unido, v. 16, n. 2, p. 137-162, 2006.

JONES, E. Internationalisation, multiculturalism, a global outlook and employability. *ALT Journal*, London, n. 11, summer, 2011.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ J. Z. Entre as Apas das Fronteiras: Internacionalização Como Prática Agonística. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (org.). *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

KNIGHT, J. Internationalization: Elements and Checkpoints. Research Monograph No. 7. Ottawa: Canadian Bureau for International Education. In: DE WIT, H.; JARAMILLO, I.; GACEL-ÁVILA, J.; KNIGHT, J. *Higher education in Latin America. The international dimension*. Washington: World Bank, 2005.

KIRKPATRICK, Andy. The language(s) of HE: EMI and/or ELF and/or multilingualism? *The Asian Journal of Applied Linguistics*, Hong Kong, v. 1, n. 1, p. 4-15, 2014.

KOMORI-GLATZ, M. F. *English as a business lingua franca in multicultural student teamwork*. 2017. 349 f. Dissertação (Doutorado em Filosofia) – University of Vienna, Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, BetreuerIn, 2017.

KRAWCZYK, N. R. As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, n. 4, jul.-dez., p. 41-52, 2008.

LEASK, B. *Internationalizing the Curriculum*. London: Routledge, 2015. DOI: 10.4324/9781315716954.

LEFFA, V. J. Teaching English as a multinational language. *The Linguistic Association of Korea Journal*, Coréia, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2002.

MACARO, E. English medium instruction: Time to start asking some difficult questions. *Modern English Teacher*, Reino Unido, v. 24, n. 2, p. 4-7, 2015. Disponível em: <http://www.modernenglishteacher.com>. Acesso em: 29 jan. 2020.

MACARO, E.; CURLE, S.; PUN, J.; DEARDEN, J. A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, [on-line], v. 51, n. 1, p. 36-76, 2018

MACARO, E.; AKINCIOGLU, M.; HAN, S. English medium instruction in higher education: Teacher perspectives on professional development and certification. *International Journal of Applied Linguistics*, Reino Unido, p. 144-157, nov., 2019.

MARSH, D. English as medium of instruction in the new global linguistic order: Global characteristics, local consequences. *UNICOM*, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland, 2006.

MARTINEZ, R. English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazilian higher education: challenges and opportunities. In: FINARDI, K. (ed.). *English in Brazil: views, policies and programs*. 1. ed. Londrina: Eduel, 2016, p. 191-228.

MARTINEZ, J. Z. Reflexão e criatividade: (des) construindo a aula de inglês. In: JORDÃO, C.; MARTINEZ, J.; HALU, R. *Formação "Desformatada": práticas com professores de língua inglesa*. São Paulo: Pontes, 2011, p. 61-91.

MARTINEZ, J. Z. *Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, 2017.

MARTINEZ, R.; FOGAÇA, F.; DE FIGUEIREDO, E. H. D. An instrument for English Medium Instruction (EMI) classroom observation in higher education. *Caderno de Letras*, Pelotas, n. 35, p. 221-234, 2019.

MAUÉS, O. C.; BASTOS R. dos S. Políticas de Internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. *Educação*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 333-342, set.-dez., 2017.

MORELL, T.; ALESÓN, M.; BELL, D. *et al.* English as the medium of instruction: a response to internationalization. In: TORTOSA, M. T.; ÁLVAREZ, J. D.; PELLÍN, N. (ed.). *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*. Universidad de Alicante, 2014, p. 2608-2631.

MORGAN, B.; VANDRICK S. Imagining a peace curriculum: what second-language education brings to the table. *Peace 7 Change*, [on-line], v. 34, n. 4, oct., 2009.

O'DOWD, R. The training and accreditation of teachers for English medium instruction: an overview of practice in 1european universities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, [on-line], v. 21, n. 5, p. 5553-563, 2018.

PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PHILLIPSON, R. English, a Cuckoo in the European higher education nest of languages?. *European Journal of English Studies*, v. 10, n. 1, p. 13-32, 2006. DOI: 10.1080/13825570600590846.

PRYJMA, M.; OLIVEIRA, O. O desenvolvimento profissional dos professores de educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. *Educ. soc.*, Campinas, v. 37, n. 136, p. 841-857, 2016.

RÄISÄNEN, C.; FORTANET-GÓMEZ, I. The state of ESP teaching and learning in Western European higher education after Bologna. In: FORTANET-GOMEZ, I.; RÄISÄNEN, C. (ed.). *ESP in European higher education*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Group, 2008, p. 11-51.

ROBLES, C.; BHANDARI, R. *Higher Education and Student Mobility: A Capacity Building Pilot Study in Brazil*. IIE Center for Academic Mobility Research and Impact, 2017.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIBAJA, M. E. English as the Medium of Instruction in Bilingual, International and Sustainable Universities. *The professional development of lectures: a case study in Mexico*. México, 2018.

SILVA, A. A. *et al.* A utilização da matriz Swot como ferramenta estratégica—um estudo de caso em uma escola de idioma de São Paulo. *Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*, São Paulo, v. 8, p. 1-11, 2011.

SODERQVIST, M. Internationalization and Its Management at Higher Education Institutions: Applying Conceptual, Content and Discourse Analysis. Helsinki School of Economics, Helsinki. In: DE WIT, H.; JARAMILLO, I.; GACEL-ÁVILA, J.; KNIGHT, J. *Higher education in Latin America*. The international dimension. Washington: World Bank, 2005.

SZUNDY, P. T. C. *Language Ideologies on English as a Lingua Franca in Brazil: conflicting positions expressed by undergraduate students*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2017, p. 167-192. DOI: 10.1515/jelf-2017-0001.

TOSI, A. The devil in the kaleidoscope. Can Europe speak with a single voice in many languages?. In: LEUNG, C.; JENKINS, J. *Reconfiguring Europe: The contribution of applied linguistics*. London: Equinox, 2006, p. 5-20.

TRIPP, D. Action research: a methodological introduction. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dec., 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022005000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 fev. 2020.

UFPR. Capes. 2018. Disponível em: http://www.prppg.ufpr.br/site/print/wp-content/uploads/sites/101/2018/12/projeto_final_print_ufpr_apos_ajuste_orcamentario.pdf. Acesso em: 29 jan. 2020.

UFPR. *Internationalization strategy at UFPR*. 2018. Disponível em: <http://www.prppg.ufpr.br/site/print/wp-content/uploads/sites/101/2018/12/ufpr-internationalization-strategy.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.

UFPR. *Programa de Internacionalização da UFPR*. Disponível em: <http://www.prppg.ufpr.br/site/print/pb/print-ufpr/>. Acesso em: 29 jan. 2020.

WÄCHTER, B.; MAIWORM, F. (ed.). *English-taught programmes in European higher education: The state of play in 2014*. Alemanha: Lemmens Medien GmbH, 2014. ISBN 978-3-86856-017-6.

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO APLICADO NO INÍCIO DO CURSO

Teaching through EMI (English as a Medium of Instruction)

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar de um estudo sobre a formação docente em EMI e que tem como objetivo analisar o perfil dos professores de Instituições de Ensino Superior que possuem o interesse em lecionar suas disciplinas em Língua Inglesa. Acreditamos que esta pesquisa seja importante porque o processo de internacionalização nas universidades vem ganhando destaque e um destes processos é as disciplinas estarem sendo lecionadas em língua inglesa, e por isso necessita de um estudo sobre a eficácia de como isso tem ocorrido dentro delas.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO A sua participação no referido estudo será de responder a um questionário.

RISCOS E BENEFÍCIOS Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertado de que, da pesquisa a se realizar, pode esperar alguns benefícios, tais como: fazer parte de um grande estudo que está ocorrendo em sua universidade sobre o seu desenvolvimento, no que tange a sua internacionalização. Bem como, também que é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos em sua participação, tais como não ter nenhum benefício direto ou imediato ao participar da pesquisa.

SIGILO E PRIVACIDADE Nós pesquisadores garantiremos a você que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo. Nós pesquisadores nos responsabilizaremos pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA Nós lhe asseguramos a assistência durante toda pesquisa, bem como garantiremos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Também informamos que você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO Caso tenha qualquer despesa decorrente da participação nesta pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, haverá ressarcimento dos valores gastos na forma seguinte: em forma de dinheiro em espécie. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente de sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Professora Doutora Karina A. R. F. Couto de Moraes – PUCPR - UFPR, e Professor Doutor Ron Martinez.

DECLARAÇÃO Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram

respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Aceito participar desta pesquisa

() Sim

() Não

Does your institution already work with EMI (English as a Medium of Instruction)

() Yes

() No

() Don't know

() Other: _____

What is your teaching area?

If applicable, what subjects do you teach on undergraduate courses?

() Yes

() No

If applicable, what subjects do you teach on postgraduate courses?

() Yes

() No

How would you describe your teaching style?

If applicable, how many students are there in your undergraduate classes?

If applicable, how many students are there in your postgraduate classes?

Have you already taught through English on the undergraduate course?

() Yes

() No

Have you already taught through English on the postgraduate course?

() Yes

() No

If not, what has prevented you from teaching through English so far?

If not, do you intend to teach through English...

- ☐ this year (2018)
- ☐ next year (2019)
- ☐ within the next 3 years
- ☐ don't know when
- ☐ never

What do you like about the idea of teaching through English?

What challenges do you face/foresee teaching through English?

Have you already studied abroad?

- ☐ Yes
- ☐ No

If applicable, what have you done abroad?

- ☐ English course
- ☐ Master degree
- ☐ Doctorate
- ☐ Post doctorate

What do you consider you currently English Level?

- ☐ A1 - Basic 1/2
- ☐ A2 - Basic 2 / Pre Intermediate 1
- ☐ B1 - Pre Intermediate 2 / Intermediate 1
- ☐ B2 - Intermediate 2 / Upper Intermediate 1
- ☐ C1 - Upper Intermediate 2 / Advanced 1
- ☐ C2 - Advanced 2 / Proficiency

For how long have you been teaching in Higher Education?






- ☐ Within 5 years
- ☐ Within 10 years
- ☐ Within 15 years
- ☐ Within 20 years
- ☐ Within 25 years
- ☐ Within 30 years
- ☐ More than 30 years

What are your hobbies?

Please, add here further information if you wish.

ANEXO 2 – LANGUAGE PASSPORT

Common European Framework of Reference for Languages - Self-assessment grid

		A1 Basic User	A2 Basic User	B1 Independent user	B2 Independent user	C1 Proficient user	C2 Proficient user
Understanding	 Listening	I can understand familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.	I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.	I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear.	I can understand extended speech and lectures and follow even complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar. I can understand most TV news and current affairs programmes. I can understand the majority of films in standard dialect.	I can understand extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly. I can understand television programmes and films without too much effort.	I have no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided I have some time to get familiar with the accent.
	 Reading	I can understand familiar names, words and very simple sentences, for example on notices and posters or in catalogues.	I can read very short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short simple personal letters.	I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters.	I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular attitudes or viewpoints. I can understand contemporary literary prose.	I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand specialised articles and longer technical instructions, even when they do not relate to my field.	I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works.
Speaking	 Spoken interaction	I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.	I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can handle very short social exchanges, even though I can't usually understand enough to keep the conversation going myself.	I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversational topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).	I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. I can take an active part in discussion in familiar contexts, accounting for and sustaining my views.	I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. I can use language flexibly and effectively for social and professional purposes. I can formulate ideas and opinions with precision and relate my contribution skilfully to those of other speakers.	I can take part effortlessly in any conversation or discussion and have a good familiarity with idiomatic expressions and colloquialisms. I can express myself fluently and convey finer shades of meaning precisely. If I do have a problem I can backtrack and restructure around the difficulty so smoothly that other people are hardly aware of it.
	 Spoken production	I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.	I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family and other people, living conditions, my educational background and my present or most recent job.	I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.	I can present clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my field of interest. I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.	I can present clear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.	I can present a clear, smoothly-flowing description or argument in a style appropriate to the context and with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points.
Writing	 Writing	I can write a short, simple postcard, for example sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.	I can write short, simple notes and messages. I can write a very simple personal letter, for example thanking someone for something.	I can write simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. I can write personal letters describing experiences and impressions.	I can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to my interests. I can write an essay or report, passing on information or giving reasons in support of or against a particular point of view. I can select a letters highlighting the personal significance of events and experiences.	I can express myself in clear, well-structured text, expressing points of view at some length. I can write about complex subjects in a letter, an essay or a report, underlining what I consider to be the salient issues. I can select a style appropriate to the reader in mind.	I can write clear, smoothly-flowing text in an appropriate style. I can write complex letters, reports or articles which present a case with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points. I can write summaries and reviews of professional or literary works.

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): © Council of Europe

ANEXO 3 – PROBLEM BASED LEARNING

Formação de Professores - EMI

Ron Martinez

Karina Fernandes

PROBLEM 1 – EMI RESISTANCE

Pietro teaches Civil Engineering at a public university in Brazil and has become interested in teaching courses in English (EMI). His undergraduate course coordinator recently sent an email to the department asking for suggestions for new elective classes in their course curriculum (*projeto pedagógico*). Pietro immediately thought of EMI classes, especially since they would be optional courses. Thus, Pietro sent a suggestion for a new undergraduate class that would be taught in English. The coordinator replied that an EMI course is not possible because the undergraduate governing body, PROGRAD, would not allow it. Pietro asked why, exactly, PROGRAD would not allow it, but the coordinator simply changed the subject. “Can you imagine the confusion in the collegiate!” exclaimed the coordinator.

Questions to ponder:

- Is the coordinator right?
- What other factors might be influencing the coordinator’s refusal?
- What should Pietro’s next action be?

PROBLEM 2 – THE EMI CLASS THAT IS TOO BIG

Alex, a Biology professor at a Brazilian public university, is interested in teaching a class in English. He has recently learned that it is important to avoid purely “lecture-style” classes in EMI contexts. He would like to incorporate more class interaction (teacher-student, and student-student) in his first-year “Biology 101” course, however, he has a problem: His class is comprised of 250 students, all sat in fixed seats inside a large auditorium. The class meets just once a week and lasts 3 hours. Moreover, although there is internet available, the signal is unstable.

Questions to ponder:

- Is it even desirable to include interaction in such a context? Why (not)?
- If so, what techniques or strategies can Alex adopt?

PROBLEM 3 – THE EMI CLASS THAT IS TOO SMALL

Ana teaches on a Brazilian History postgraduate program at a public university. Ana has recently decided to deliver the course in English (EMI), and wants to avoid standing up in front of the class and “lecturing” the entire time. She therefore wants to include tasks and activities – including group discussion – that take the attention off her. Such activities, she believes, are important to promote learner autonomy. However, her class only has 7 students in it, and she thus feels uncomfortable about doing “group work.”

Questions to ponder:

- Is doing group work advisable in Ana’s case?
- Are there any other strategies that Ana can adopt to achieve the goals (e.g. “autonomy” and “taking the focus off her”) that she is aiming for?

PROBLEM 4 – THE HETEROGENEOUS EMI CLASS

Charlie is an assistant professor of Pharmacology at a Brazilian public university. For the first time, her post-graduate program is offering one of their mandatory courses taught entirely in English. For now, Charlie is the only lecturer able to teach this course. While there is much excitement among students and staff around this new EMI class, some problems begin to emerge during the semester. After the first month, a student (“Jordan”) decides to drop out of the course: “My English was sufficient to enter the program, but is not good enough for this class,” she tells Charlie. Charlie immediately becomes concerned. First of all, she agrees that Jordan’s English is not proficient enough for the class, but she does not know what to recommend to Jordan to help her. (The course is mandatory, so she will need to increase her level as soon as possible.) In addition, Charlie suspects that there are probably more students who feel the way Jordan does. At the same time, she also knows that there are several students in the class whose English is very strong (C1 or C2).

Questions to ponder:

- What to do with students like Jordan?
- What should Charlie do now?
- Any recommendations for policy changes after this course?

PROBLEM 5 – PORTUGUESE ONLY IN THE EMI CLASS

Sandra teaches on the Physics post-graduate program at a Brazilian public university. This semester, she decided to teach one of her courses in English. On the first day she said,

“This is a Physics class that is taught in English; it is not a class about English. I can speak in English, but you can speak in English or Portuguese.” Sandra asks many questions during her lectures. However, she has noticed two things that bother her: 1) of the 10 students enrolled (5 male), only 3 students actually answer her questions – all male; 2) those 3 students answer (and ask) questions in Portuguese. The other students always remain silent. Sandra is frustrated because she spends several hours preparing her PowerPoint slides, always including questions, but only a few students seem to participate. Her class is 3 hours long, and after lecturing that entire time she is exhausted. She wants more feedback and participation from students.

Questions to ponder:

- What could be the source of the problems that Sandra has identified?
- Is there any way to address these problems now?
- Is there any strategy that Sandra could adopt in future offerings of the course to help avoid these problems?

PROBLEM 6 – EMI TEACHER, BUT NOT “ENGLISH TEACHER”

Anderson is a professor in the Mechanical Engineering post-graduate program and has begun teaching a class in English. When the course was announced, there was much excitement among students, and soon the class was full (20 students). Anderson incorporated active methodologies in the course, and it seemed the class was going well. Towards the middle of the semester, Anderson sends students an electronic form that allows them to provide anonymous feedback on how they feel about the class so far. Anderson is pleased to see mostly positive feedback, but two different students commented on English language specifically. One student wrote “I took this course because I wanted to practice my English, but so far I do not think my English will improve in this course.” Another student wrote “I know my English is not perfect, but I hear many other students in the class make mistakes. The professor never corrects them.” Anderson has made it a point not to be an “English teacher” during the course, but now he is feeling unsure about his position.

Questions to ponder:

- How should Anderson respond to these students?
- What strategies can he adopt for future courses to address the issues raised by the students?

ANEXO 4 – FEEDBACK

Formação de Professores - EMI

Ron Martinez

Karina Fernandes

Phrases for giving feedback



What we liked **most** was ... (your confidence) (the way you smiled)

We **really loved** the way you... (maintained eye contact)

One thing we **really appreciated** was...

It was **fascinating** how you...

You... (range of discourse markers)... was **very impressive**.

We found the way you...**very interesting**.

We'd like to **congratulate** you on... (your clear pronunciation)



Have you **thought** about... (asking more questions)?

Have you **considered**... (leaving the slide up for longer)?

You **might** try... (leaving longer pauses)

Another way to... **might** to be...

One thing you **might** like to **try** would be to... (elicit information from the students)

What you did with... was **very interesting**, but, having **said** that, **perhaps** you could...

We **felt** that **maybe** you could... (slow down a little)



Overall, it was an **excellent/brilliant/great session**.

We **thoroughly/really enjoyed** your session.

To **sum up**, we thought it was a **great performance**.

In **conclusion**, we'd like to **congratulate** you on a **great session**.

ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO APLICADO NO FINAL DO CURSO

Teaching through EMI – Final questionnaire

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar de um estudo sobre a formação docente em EMI e que tem como objetivo analisar o perfil dos professores de Instituições de Ensino Superior que possuem o interesse em lecionar suas disciplinas em Língua Inglesa. Acreditamos que esta pesquisa seja importante porque o processo de internacionalização nas universidades vem ganhando destaque e um destes processos é as disciplinas estarem sendo lecionadas em língua inglesa, e por isso necessita de um estudo sobre a eficácia de como isso tem ocorrido dentro delas.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO A sua participação no referido estudo será de responder a um questionário.

RISCOS E BENEFÍCIOS Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertado de que, da pesquisa a se realizar, pode esperar alguns benefícios, tais como: fazer parte de um grande estudo que está ocorrendo em sua universidade sobre o seu desenvolvimento, no que tange a sua internacionalização. Bem como, também que é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos em sua participação, tais como não ter nenhum benefício direto ou imediato ao participar da pesquisa.

SIGILO E PRIVACIDADE Nós pesquisadores garantiremos a você que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo. Nós pesquisadores nos responsabilizaremos pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA Nós lhe asseguramos a assistência durante toda pesquisa, bem como garantiremos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Também informamos que você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO Caso tenha qualquer despesa decorrente da participação nesta pesquisa, tais como transporte, alimentação entre

outros, haverá ressarcimento dos valores gastos na forma seguinte: em forma de dinheiro em espécie. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente de sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a lei. CONTATO Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Professora Doutora Karina A. R. F. Couto de Moraes – PUCPR - UFPR, e Professor Doutor Ron Martinez. DECLARAÇÃO Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Aceito participar desta pesquisa *

- () Sim
() Não

What do you consider your current English level? *

- () A1 - Basic 1/2
() A2 - Basic 2 / Pre Intermediate 1
() B1 - Pre Intermediate 2 / Intermediate 1
() B2 - Intermediate 2 / Upper Intermediate 1
() C1 - Upper Intermediate 2 / Advanced 1
() C2 - Advanced 2 / Proficiency

My current English level is enough to teach through EMI. *

- () Strongly agree
() Agree
() Disagree
() Strongly Disagree

I intend to teach through English... *

- () this year (2018)
() next year (2019)

() within the next 3 years

() don't know when

() never

After this course, I have decided to start teaching EMI sooner than I had originally planned. *

() Strongly agree

() Agree

() Disagree

() Strongly Disagree

For what reasons have you decided to take this course? (check all that apply) *

() Improve my English level

() Learn new methodologies

() To feel more confident

() For curiosity

() I was told to by my coordinator

() Other:

Taking this course has improved my confidence in teaching through English. *

() Strongly agree

() Agree

() Disagree

() Strongly Disagree

What I have learned during this course: *

() has already been relevant to my regular teaching in Portuguese

() will definitely be relevant to my regular teaching in Portuguese

() will perhaps be relevant to my regular teaching in Portuguese

() will NOT be relevant to my regular teaching in Portuguese

() Other:

The number of participants in this course was: *

() insufficient

() just right

() excessive

To teach through English, the most challenging things are (check all that apply): *

- ☐ My English level
- ☐ My students' English level
- ☐ The bureaucracy
- ☐ To translate my slides
- ☐ Lack of interest from the students
- ☐ Lack of interest from my coordinator
- ☐ To prepare my classes in a different way
- ☐ Other:

This course has met my expectations *

- ☐ Strongly disagree
- ☐ Disagree
- ☐ Agree
- ☐ Strongly agree

Assign a grade to the course TUTORS: Being 1 negative and 10 very positive. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Assign a grade to the course SYLLABUS: Being 1 negative and 10 very positive. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Assign a grade to the course INFRASTRUCTURE: Being 1 negative and 10 very positive. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Would you recommend this course to other professors interested in offering their classes in English? *

- ☐ Definitely!
- ☐ Yes
- ☐ Maybe